SZEGED

Convietuirea

EGYÜTTÉLÉS

Revista românilor din Seghedin

Număr special consacrat învățământului

- DOCUMENTE
- PROGRAME ŞI OPINII
- MANUALE
- METODICĂ
- EXPERIENȚE
- TEORII
- ADMINISTRAREA ŞCOLII
- DIN VECINI
- PERFECȚIONAREA

Anul 2 * nr. 2–3 * 1998

Revista trimestrială **Conviețuirea – Együttélés**

este editată de:

Catedra de limbă şi literatură română
a Institutului Pedagogic „Juhász Gyula", Szeged
Autoconducerea Minorității Române din Seghedin
Asociația Culturală a Românilor din Seghedin
Parohia Ortodoxă din Seghedin
Acest număr este finanțat de către Departamentul pentru
Minorități din cadrul
Ministerului Învățământului şi Culturii

*

Colectivul de redacție

ADAM BAUER, TIBERIU BOCA, MIHAELA BUCIN,
ANA HOȚOPAN, PETRU CÎMPIAN, MIHAI COZMA redactor
ŞTEFAN CRÂSTA, EVA IOVA, ŞTEFAN OROIAN

Editor responsabil: GHEORGHE PETRUŞAN

Adresa redacției

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Román Tanszék
6725 SZEGED, Hattyas sor 10
Telefon: 62/456-093
Fax: 62/456-093
E-mail: petrusan@jgytf.u-szeged.hu

*

Revista respectă tradițiile ortografice ale
ediţiilor româneşti din Ungaria, dar primeşte
şi publică scrieri şi cu ortografia nouă.

Conviețuirea

Együttélés

Anul 2 * nr. 2–3 * 1998

CUPRINS

Gh. Petruşan, Cuvînt înainte 3
A Magyar Köztársaság Alkotmánya 5
Az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól ... 5
A közoktatásól szóló 1993. évi LXXIX. törvény kisebbségekre vonatkozó főbb rendelkezései 8
A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elvei 22
A művelődési és közoktatási miniszter 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelete a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról 24
Ana Borbély, Minoritate fără grai (!?) 39
Eva Kozma, Cînt şi muzică la o şcoală românească (imaginară) 43
George Irimiaş, Programa analitică: orientări 49
Elena Munteanu, Limba română. A patra mea carte (propuneri) 53
Christian Réka M., Tehnici, metode şi principii în însuşirea limbilor străine 71
Dr. Tóthné Facskó Zsuzsánna, Drámapedagógiai módszerek a magyar nyelv és irodalom tanításában 84
Bódis Klára, A drámapedagógia lehetőségei és korlátai a felsőoktatásban avagy vallomások a drámapedagógiáról 88
Dr. Nagy János, A tanulói kreativitásért 92
Cornel Munteanu, Lectura 103
Lucia Borza, O lecţie de limba română (clasa a 4-a) 111
L. B., Prima oră de limba română (clasa a 5-a) 115
Garaguly Krisztina, Cum am predat limba română (în clasa a 2-a) 119
Lucia Borza, Experienţe, păreri, propuneri 125
Petrusán Lívia Veronika, A dialógus tudománya 133
Petrusán Lívia Veronika, „...nem ennyire fekete a tehén, noha alagútban vagyunk." 138
Szántó Flóra, A mai iskolai igazgatás színe és visszája avagy a törvényi lehetőségek és a valóság 145
Somogyi Attila, Burgenland – A Felsőőri Kétnyelvű Szövetségi Gimnázium 151
Gh. P., A román szakos tanárok továbbképzése 155

Cuvînt înainte

Este o idee destul de generală, împărtăşită şi de unele organe oficiale competente că, în Ungaria, învăţămîntul minorităţilor constituie, de la Tratatul de la Trianon încoace, o chestiune confuză, nerezolvată şi, totodată, insolubilă. Motivele sînt aşa-zise *obiective* şi *subiective* deopotrivă. Obiective în sensul că, datorită numărului redus al minorităţilor rămase în Ungaria mutilată de marile puteri, nu s-a mai putut reveni la un învăţămînt minoritar viabil. Factorul subiectiv îl constitue atitudinea pe care minorităţile înseşi o adoptă, mai ales în ultimele decenii, faţă de învăţămîntul lor, dînd prioritate viitorului, carierei profesionale a copiilor lor, nu o dată în detrimentul păstrării identităţii, ceea ce înseamnă că nu numai nu sînt dispuse să lupte pentru un învăţămînt mai naţional (în cazul nostru, mai românesc), ci, dimpotrivă, ele ar fi primele care ar protesta împotriva unor demersuri care ar viza o asemenea şcoală (de ex., cu limba de predare). Astfel stînd lucrurile, nu avem decît să ne împăcăm cu această idee şi să tragem concluziile potrivite pentru a salva ceea ce mai este salvabil. Cu atît mai mult cu cît sondajele costisitoare, efectuate cu vreo trei ani în urmă de către nişte „experţi" unguri, menite să scoată la iveală opţiunile părinţilor cu privire la încetăţenirea unui tip de şcoală convenabil, au dat greş. Nu este satisfăcătoare şi univocă nici reglementarea învăţămîntului minorităţilor din Ungaria (vezi, de exemplu, studiul Floricăi Santău).

Programa Naţională de Bază, care va fi introdusă din toamnă, cuprinde obiectivele generale ale tuturor materiilor predate în învăţămîntul public din Ungaria. Totodată, învăţămîntul minorităţilor naţionale este extrem de vag schiţat – într-o singură pagină. *Principiile directoare* au apărut, *Obiectivele generale* sînt în curs de apariţie. În baza acestor documente trebuie să-şi elaboreze şcolile programele locale. Neavînd la îndemînă *Obiectivele generale*, document-cheie pentu întocmirea programelor specifice, este imposibil a oferi sugestii cu privire la întrebările *cînd* (ciclurile şcolare), *unde* (în cadrul fără discipline) şi *ce* să se predea din cultura poporului român. (Din momentul ce legea cu privire la învăţămîntul public din Ungaria nu asigură ore în plus pentru cunoştinţele culturale specifice ale minorităţilor, iar şcolile în discuţie nu se angajează la un învăţămînt cu limba de predare maternă, istoria, arta şi cultura naţionalităţii respective nu se vor putea preda, probabil, decît în cadrul orelor consacrate limbii şi literaturii minorităţilor, reactualizînd o concepţie mai veche susţinută de Catedra de limbă şi literatură română din Seghedin, respectiv de Mihai Cozma.)

În aceste condiții nedesluşite, redacția noastră a fost nevoită să renunțe la ideea inițială de a-şi axa conținutul acestui număr pe Programa Națională de Bază, care, deşi va fi introdusă la întîi septembrie a.c. în clasele I şi VII, va fi modificată de noua conducere a ministerului de resort. Ne-am străduit, însă, să oferim, prin acest număr dublu consacrat în întregime învățămîntului, articole, studii şi materiale aplicabile în activitatea instructiv-educativă de toate zilele.

Conținutul numărului de față se poate grupa în două părți distincte, care formează pînă la urmă un ansamblu: 1) pasaje din legile care reglementează statutul politic şi cultural al minorităților din țara noastră, principiile directoare cu privire la învățămîntul minorităților din Ungaria; 2) studii, articole, interviuri, planul de lecții etc.

De altfel, în numerele viitoare ale revistei noastre vom păstra rubrica destinată învățămîntului, continuînd să publicăm lecturi utile pentru toți cei care se interesează de problemele legate de şcoală.

Gh. Petruşan

A Magyar Köztársaság Alkotmánya

68. §

(1) A Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbségek részesei a nép hatalmának: államalkotó tényezők.

(2) A Magyar Köztársaság védelemben részesíti a nemzeti és etnikai kisebbségeket. Biztosítja kollektív részvételüket a közéletben, saját kultúrájuk ápolását, anyanyelvük használatát, az anyanyelvű oktatást, a saját nyelven való névhasználat jogát.

(3) A Magyar Köztársaság törvényei az ország területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek képviseletét biztosítják.

(4) A nemzeti és etnikai kisebbségek helyi és országos önkormányzatokat hozhatnak létre:

(5) A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény elfogadásához a jelenlévő országgyűlési képviselők kétharmadának szavazata szükséges.

Az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

VI. fejezet

A kisebbségek művelődési és oktatási önigazgatása

42. § E törvény értelmében kisebbségek által használt nyelvnek számít a bolgár, a cigány (romani, illetve beás), a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nyelv.

43. § (1) Az állam a magyarországi kisebbségek anyanyelvét közösségösszetartó tényezőként ismeri el, oktatásukat – ahol ezt igénylik – a kisebbségi települési önkormányzatokhoz nem tartozó közoktatási intézményekben a (2)–(4) bekezdésekben, valamint a 44–49. §-okban foglaltak szerint támogatja.

(2) A kisebbséghez tartozó gyermek, a szülője vagy gondviselője döntésének megfelelően, anyanyelvű, illetőleg anyanyelvi (anyanyelven és magyar nyelven történő) vagy magyar nyelvű oktatásban részesül, illetőleg részesülhet.

(3) A kisebbség anyanyelvű vagy anyanyelvi oktatása a helyi lehetőségek és igények szerint kisebbségi óvodában, iskolában, iskolai osztályban vagy csoportban történhet.

(4) Egyazon kisebbséghez tartozó nyolc tanuló szülőjének vagy törvényes képviselőjének kérése esetén kisebbségi osztály vagy tanulócsoport indítása, illetve működtetése kötelező.

44. § A 43. § szerinti kisebbségi anyanyelvű vagy anyanyelvi oktatás többletköltségét – törvényben meghatározott módon az állam, illetve a helyi önkormányzat viseli.

45. § (1) A közoktatás és a felsőoktatás törvényi szabályozása, az oktató-nevelő tevékenység szerkezetének és tartalmának meghatározása, valamint e tevékenység ellenőrzése során e törvénnyel összhangban érvényesíteni kell a kisebbségek kulturális autonómiájának megfelelő oktatási és művelődési érdekeket.

(2) A cigány kisebbség iskolázottságbeli hátrányainak csökkentése érdekében sajátos oktatási feltételek teremthetők.

(3) A kisebbségeknek a 43. § (3)–(4) bekezdése szerint létrehozott oktatási-nevelési intézményeiben biztosítani kell a kisebbségi népismeret, a kisebbség és anyaországa történelmének tanítását, kulturális hagyományainak, értékeinek megismerését.

46. § (1) A kisebbségi oktatásra irányuló igények felmérésében és az oktatás megszervezésében a helyi és a kisebbségi önkormányzatok együttműködnek.

(2) A kisebbségek anyanyelvű, anyanyelvi oktatásához az anyanyelvű pedagógusok képzésének biztosítása állami feladat.

(3) Az állam nemzetközi egyezmények révén is gondoskodik arról, hogy a kisebbséghez tartozók a kisebbségek nyelvén oktató, kultúrájukat ápoló külföldi intézményekben vegyenek részt teljes, rész-, illetve tovább- és tudományos képzésben.

(4) A (2) bekezdésben foglaltak teljesítése céljából az állam támogatja a kisebbségek anya-, illetve nyelvországából érkező oktatók magyarországi vendégtanári alkalmazását.

(5) Amennyiben a kisebbséghez tartozó személyek tanulmányaikat olyan országokban folytatják, ahol anyanyelvükön oktató egyetemek, főiskolák, illetve egyéb tanintézetek, kultúrájukat ápoló intézmények működnek, az ott nyert okleveleket, egyéb bizonyítványokat a törvényekre és a nemzetközi megállapodásokra figyelemmel a Magyar Köztársaságban szerzett megfelelő oklevéllel, bizonyítvánnyal egyenértékűnek kell tekinteni.

47. § A kisebbségi települési önkormányzat, és a helyi kisebbségi önkormányzat más szervtől csak azzal a feltétellel vehet át oktatási intézményt, ha az

oktatás addig elért színvonalát biztosítani tudja. Az átadott intézmény állami támogatásának mértéke az átvétel miatt nem csökkenhet.

48. § (1) A kisebbségi oktatási intézményt az érintett kisebbséghez nem tartozók csak akkor vehetik igénybe, ha az intézmény betöltetlen férőhellyel az adott kisebbség igényeinek kielégítése után is rendelkezik. A felvétel (beiratkozás) előzetesen nyilvánosságra hozott szabályok alapján történhet.

(2) A magyar nyelv oktatását – az elsajátításához szükséges óraszámban és színvonalon – a kisebbségi oktatási intézményben is biztosítani kell.

(3) Az olyan településeken, ahol magyar anyanyelvű lakosság

– vagy más, nemzeti vagy etnikai kisebbség – van számszerű kisebbségben, a magyar anyanyelvű, illetve más anyanyelvű gyermekek anyanyelvű vagy anyanyelvi oktatását törvényben meghatározottak szerint a települési önkormányzat biztosítani köteles.

49. § (1) A kisebbségi szervezetek közművelődési tevékenységet folytathatnak, erre – jogszabályok keretei között – intézményeket hozhatnak létre, amelyek nemzetközi kapcsolatokat tarthatnak fenn.

(2) Az országos önkormányzat jogosult kisebbségi színház, múzeumi kiállítóhely, országos gyűjtőkörrel rendelkező közgyűjtemény, könyvtár, kiadó, országos kulturális, művészeti, tudományos intézet létesítésére, fenntartására. E feladatokhoz költségvetési támogatást igényelhet.

(3) A kisebbség anyanyelvű irodalommal történő ellátását kisebbségi könyvtári rendszer biztosítja.

(4) Azokon a településeken, ahol kisebbségi települési önkormányzatot nem hoztak létre, a kisebbségi lakosság részére anyanyelvű könyvtári anyagok szolgáltatása a települési önkormányzat kötelező feladata.

(5) Kisebbségi közgyűjtemény gyűjtési joga nem terjed ki olyan iratokra, amelyeket a hatályos levéltári jogszabályok értelmében levéltári őrizetbe kell adni.

50. § (1) Az állam biztosítja a kisebbségi oktatáshoz a tankönyvek megjelentetését, a taneszközök előállítását.

(2) Az állam támogatja:

a) a kisebbségi kultúrák tárgyi emlékeinek gyűjtését, közgyűjtemények alapítását és gyarapítását,

b) a kisebbségek könyvkiadását és időszaki kiadványainak megjelentetését,

c) a törvényeknek és közérdekű közleményeknek a kisebbségek anyanyelvén történő ismertetését,

d) a kisebbség családi eseményeihez kapcsolódó egyházi szertartások anyanyelven történő lebonyolítását, illetve az egyházaknak a kisebbségek anyanyelvén végzett vallási tevékenységét.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény kisebbségekre vonatkozó főbb rendelkezései

Preambulum

A Magyar Köztársaság Alkotmányában meghatározott művelődéshez való jog esélyegyenlőség alapján való gyakorlásának biztosítása, a lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságnak, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesülése, a nemzeti és etnikai kisebbségek anyanyelvi oktatáshoz való jogának megvalósítása, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer irányítása és működtetése céljából az Országgyűlés a következő törvényt alkotja:

3. § (2) Közoktatási intézményt az állam, a helyi önkormányzat, a helyi kisebbségi önkormányzat, az országos kisebbségi önkormányzat, a Magyar Köztársaságban nyilvántartásba vett egyházi jogi személy továbbá a Magyar Köztársaság területén alapított és itt székhellyel rendelkező, jogi személyiséggel rendelkező gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy alapíthat és tarthat fenn, ha a tevékenység folytatásának jogát - jogszabályban foglaltak szerint – megszerezte.

5. § Az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a kollégiumi nevelés nyelve a magyar, illetve a nemzeti és etnikai kisebbségek nyelve. A nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók – a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényben meghatározott választás alapján – anyanyelvükön, illetőleg anyanyelvükön és magyarul vagy magyar nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben, oktatásban, illetve kollégiumi nevelésben. A nevelés, oktatás – részben vagy egészben – más nyelven is folyhat.

8. § (3) Az óvodai nevelőmunka az óvodai nevelés országos alapprogramjára épülő óvodai nevelési program alapján folyik. Az Óvodai nevelés országos alapprogramját a Kormány adja ki. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának a Kormány részére történő benyújtása előtt be kell szerezni az Országos Köznevelési Tanács, a nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelést érintő kérdésekben az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértését, továbbá a Közoktatáspolitikai Tanács véleményét.

8. § (8) A Nemzeti alaptanterv a műveltségi területek szerinti követelményeket a negyedik, hatodik, nyolcadik és a tizedik évfolyam végére határozza

meg. A Nemzeti alaptanterv tartalmazza továbbá a) a nemzeti és etnikai kisebbségi iskolai nevelés és oktatás b) a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos tanulók iskolai nevelése és oktatása
sajátos tantervi követelményeinek alapelveit.

8. § (10) A Nemzeti alaptantervet a Kormány adja ki. A Nemzeti alaptanterv Kormány részére történő benyújtása előtt be kell szerezni az Országos Köznevelési Tanács, a nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelést és oktatást érintő kérdésekben az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértését, továbbá a Közoktatáspolitikai Tanács véleményét. 8. § (11) A nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelést biztosító óvoda, iskolai nevelést és oktatást végző iskola az (1)–(9) bekezdésben foglaltakat azzal az eltéréssel alkalmazza, hogy az óvodai nevelési program, illetve az iskolai helyi tanterv elkészítésénél figyelembe veszi a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvét, illetve a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvét is. Az irányelveket a művelődési és közoktatási miniszter adja ki az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértésével, az Országos Köznevelési Tanács és a Közoktatás-politikai Tanács véleményének kikérése után.

9. § (1) Az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga állami vizsga, melyet országosan egységes vizsgakövetelmények (a továbbiakban: központi vizsgakövetelmények) szerint kell megtartani. Az alapműveltségi vizsga központi vizsgakövetelményei a Nemzeti alaptantervre épülnek. Az érettségi vizsga központi vizsgakövetelményeit a vizsgaszabályzat általános követelményei alapján kell meghatározni. Az érettségi vizsga általános követelményei tartalmazzák az iskolai oktatás tizenegy tizenkettedik évfolyamán folyó nevelő és oktató munka kötelező és közös tantárgyi követelményeit is. Az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga központi vizsgakövetelményeit az iskola – a vizsgaszabályzatban foglaltak szerint – a helyi tantervében meghatározottak alapján helyi vizsgakövetelményekkel egészítheti ki. A központi vizsgakövetelmények megállapítása és kihirdetése, az értékelési módszerek meghatározása az állam feladata. A vizsgát – ha az érettségi vizsga vizsgaszabályzata másképp nem rendelkezik – az iskola szervezi. A szóbeli vizsgák nyilvánosak. A nyilvánosságot a vizsgabizottság elnöke korlátozhatja, illetve kizárhatja, ha azt a vizsga rendjének fenntartása indokolja. A vizsga az oktatás nyelvén – magyarul, a nemzeti, etnikai kisebbség nyelvén, illetve más idegen nyelven – folyik. A vizsgázó – a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint – megtekintheti írásbeli dolgozatát, és csatolhatja az értékeléssel kapcsolatos véleményét.

9. § (2) Az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga megszervezésére, lebonyolítására, a vizsgatantárgyak általános követelményeire, a vizsgázók teljesítményének értékelésére, a jelentkezésre és az ügyvitelre vonatkozó rendelke-

zéseket az alapműveltségi vizsga, illetve az érettségi vizsga vizsgaszabályzata határozza meg. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzata határozza meg azokat a tantárgyakat, amelyeket a tizenegyedik évfolyamtól kezdődően az iskolában tanítani kell. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatát a Kormány rendeletben adja ki. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának a Kormány részére történő benyújtása előtt be kell szerezni az Országos Köznevelési Tanács, nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelést és oktatást érintő kérdésekben az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértését, továbbá a Közoktatás-politikai Tanács véleményét.

9. § (5) Az érettségi vizsgán a tanuló kötelező és választható tantárgyakból ad számot tudásáról. Kötelező tantárgyak a következők: magyar nyelv és irodalom, történelem, emellett a nemzeti, etnikai kisebbségi oktatásban résztvevők számára anyanyelv és irodalom, továbbá – ha jogszabály másképp nem rendelkezik matematika, valamint – a nemzeti, etnikai kisebbségi oktatásban résztvevők kivételével – idegen nyelv. Az érettségi vizsga egyes tantárgyaiból kétféle, eltérő szintű követelmények alapján tehető vizsga.

17. § (1) Ha e törvény másképp nem rendelkezik, nevelési-oktatási intézményben pedagógus-munkakörben az alkalmazható, aki az e törvényben meghatározott felsőfokú iskolai (egyetemi vagy főiskolai szintű) végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik. A megfelelő felsőfokú iskolai végzettségek és szakképzettségek a következők:

a) óvodában óvodapedagógusi;

b) az iskolai oktatás első-negyedik évfolyamán tanítói, konduktor-tanítói, konduktori (a továbbiakban a konduktori és a konduktor-tanítói végzettség együtt: konduktor), ha az iskolában a helyi tantervben foglaltak alapján meghatározott műveltségi területen emelt szintű oktatás folyik, a művészetek, az idegen nyelv, a nemzetiségi és etnikai kisebbségi nyelv és irodalom, a testnevelés és sport műveltségi területek tantárgyaihoz tanítói vagy tanári;

17. § (3) Ha az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás, kollégiumi nevelés nyelve a nemzeti vagy az etnikai kisebbség nyelve, illetve nem magyar nyelv, az adott nyelven folyó nevelő és oktató munkához pedagógus-munkakörben – a nevelési oktatási intézmény típusához igazodva – az alkalmazható, aki

a) nemzetiségi óvodapedagógus, nemzetiségi-tanítói oklevéllel rendelkezik, vagy

b) az (1) bekezdésben meghatározott felsőfokú iskolai végzettséggel és szakképzettséggel és az iskolai nevelés és oktatás, kollégiumi nevelés nyelvének tanítására jogosító tanítói, tanári, nyelvtanári végzettséggel

szakképzettséggel rendelkezik.

A nevelési-oktatási intézményvezetői megbízás feltételei

18. § (1) Nevelési-oktatási intézményben az intézményvezetői megbízás feltétele: a) az adott nevelési-oktatási intézményben pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges – a 17. § (1)–(2) bekezdésben felsorolt – felsőfokú iskolai végzettség és szakképzettség, továbbá pedagógus-szakvizsga, középiskolában – ha e törvény másképp nem rendelkezik – egyetemi szintű tanári végzettség és szakképzettség, továbbá pedagógus-szakvizsga;

b) legalább öt év – a (6) bekezdésben meghatározott kivétellel – pedagógus-munkakörben szerzett szakmai gyakorlat; c) a nevelési-oktatási intézményben pedagógus-munkakörben fennálló, határozatlan időre szóló alkalmazás, illetve a megbízással egyidejűleg pedagógus-munkakörben történő, határozatlan időre szóló alkalmazás.

18. § (2) Ha a nevelési-oktatási intézményben az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás kizárólag nemzetiségi, illetve kisebbségi nyelven folyik, vagy a tanulók több mint fele két nyelven

– nemzetiségi, illetve kisebbségi nyelven és magyarul – tanul, vezetői megbízást az kaphat, aki – az (1) bekezdésben meghatározottakon túl – rendelkezik az e törvény 17. §-ának (3) bekezdésében meghatározott feltételekkel. Azonos feltételek esetén előnyben kell részesíteni azt, aki a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozik.

A gimnázium

28. § (1) A gimnáziumnak – a (2)–(3) bekezdésben meghatározott kivétellel – négy évfolyama van. A négy évfolyamos gimnáziumban a nevelés és oktatás a kilencedik évfolyamon kezdődik és a tizenkettedik évfolyamon fejeződik be.

(2) Hat vagy nyolc évfolyammal működhet a gimnázium, ha a középtávú beiskolázási terv [88. § (2) bek.) előrejelzése alapján a tankötelezettség teljesítéséhez szükséges feltételek ily módon teremthetők meg, és fővárosi, megyei szinten megoldható azoknak a tanulóknak a gimnáziumi felvétele, akik gimnáziumi tanulmányaikat a kilencedik évfolyamon szeretnék megkezdeni. A nevelés és oktatás a hat évfolyamos gimnáziumban a hetedik, a nyolc évfolyamos gimnáziumban az ötödik évfolyamon kezdődik, és – a hat, illetve a nyolc évfolyamos gimnáziumban is – a tizenkettedik évfolyamon fejeződik be.

(3) Ha az (1)–(2) bekezdésben meghatározott gimnáziumban a nevelő és oktató munka két tanítási nyelven (magyarul és idegen nyelven, beleértve a nemzetiségi és a kisebbségi nyelvet is) folyik (a továbbiakban: két tanítási nyelven folyó oktatás) – a Két tanítási nyelvű iskolák irányelve, illetve a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvében meghatározottak szerint –, a nevelés és oktatás a tizenharmadik évfolyamon fejeződhet be.

A szakközépiskola

29. § (1) A szakközépiskolának – a (2) és a (8)–(9) bekezdésben meghatározott kivétellel – négy általános műveltséget megalapozó évfolyama (a továbbiakban: középiskolai évfolyam) van. A szakközépiskolában a középiskolai évfolyamon a nevelés és oktatás a kilencedik évfolyamon kezdődik és a tizenkettedik évfolyamon fejeződik be. (2) Ha a szakközépiskolában a nevelő és oktató munka két tanítási nyelven folyik a Kéttanítási nyelvű iskolák irányelve, illetve a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvében meghatározottak szerint –, a középiskolai évfolyamon a nevelés és oktatás a tizenharmadik évfolyamon fejeződhet be.

32. § A kollégium feladata megteremteni a feltételeket az iskolai tanulmányok folytatásához azoknak, a) akiknek a tanuláshoz, a szabad iskolaválasztáshoz való joguk érvényesítéséhez, nemzeti vagy etnikai kisebbségi nyelven, illetve gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben való tanulásukhoz a lakóhelyükön nincs lehetőségük, illetve b) akiknek a tanuláshoz megfelelő feltételeket a szülő nem tudja biztosítani.

36. § (6) A nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást, diákotthoni nevelést segítő pedagógiai-szakmai szolgáltatások országos megszervezéséről – az (5) bekezdésben szabályozott munkamegosztás szerint – gondoskodni kell.

37. § (5) A közoktatási intézmény alapító okirata tartalmazza az intézmény típusát, nevét, alaptevékenységét, nemzeti etnikai, kisebbségi és más feladatait, tagintézményét, a feladatellátást szolgáló vagyont, a vagyon feletti rendelkezés jogát, a gazdálkodással összefüggő jogosítványokat, az alapító nevét, az intézmény székhelyének és telephelyének címét, nevelési-oktatási intézmény esetén a tagozat megnevezését, iskola esetén az évfolyamok számát.

37. § (10) A helyi kisebbségi önkormányzat és az országos kisebbségi önkormányzat által alapított és fenntartott közoktatási intézményre – ha törvény vagy kormányrendelet másképp nem rendelkezik – a helyi önkormányzatok által létesített és fenntartott közoktatási intézményekre vonatkozó rendelkezéseket kell alkalmazni.

47. § Az óvoda nevelési programja tartalmazza:

a) azokat a nevelési feladatokat, amelyek biztosítják a gyermekek fejlődését, közösségi életre felkészítését, a szociálisan hátrányos helyzetben lévők felzárkóztatását, továbbá

b) nemzeti vagy etnikai kisebbségi óvodai nevelésében a kisebbség kultúrájának és nyelvének ápolásával járó feladatokat.

48. § (1) Az iskola pedagógiai programja meghatározza:

a) az iskolában folyó nevelés és oktatás céljait,

b) az iskola helyi tantervét, ennek keretén belül

– az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat és azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit,

– az alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elveit,

– az iskola magasabb évfolyamába lépés feltételeit,

– az iskolai beszámoltatás, az ismeretek számonkérésének követelményeit és formáit, a tanuló magatartása, szorgalma értékelésének és minősítésének követelményeit, továbbá – jogszabály keretei között – a tanuló teljesítménye, magatartása és szorgalma értékelésének minősítésének formáját,

– nemzeti, etnikai kisebbségi iskola nevelés és oktatás esetén a nemzeti, etnikai kisebbség anyanyelvi, történelmi, földrajz kultúra- és népismereti tananyagot,

– nemzeti, etnikai kisebbségi iskola nevelésben és oktatásban részt vevő tanulók részére a magyar nyelv és kultúra elsajátítását biztosító tananyagot; nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzeti etnikai kisebbség kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot,

60. § (3) Egy-egy képviselőt delegálhat az iskolaszékbe az érdekelt

a) fenntartó,

b) nevelőotthon, gyermek- és ifjúságvédő intézet,

c) helyi kisebbségi önkormányzat, térségi vagy országos feladatot ellátó iskola esetén az országos kisebbségi önkormányzat, ha nem az iskola fenntartója,

d) szakiskolában és szakközépiskolában a területi gazdasági kamara.

66. § (2) Az általános iskola – beleértve a kijelölt iskolát is – köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (kötelező felvételt biztosító iskola). A fenntartó a szakiskolát – kilencedik-tizedik évfolyamon – kijelölheti kötelező felvételt biztosító iskolának. A kijelölt iskola [30. § (4) bek.], ha nem kötelező felvételt biztosító iskola, a tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. A nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó jelentkezőt – ha a felvételi követelményeknek megfelel – a nemzeti vagy etnikai kisebbség nyelvén, illetőleg a nemzeti vagy etnikai kisebbség nyelvén és magyarul tanító iskolába (tagozatra, osztályba, csoportba) fel, illetve át kell venni.

72. § (1) A tanuló az egyes évfolyamok, továbbá az alapműveltségi vizsga, az érettségi vizsga és a szakmai vizsga tanulmányi követelményeinek teljesítéséről bizonyítványt kap. A bizonyítvány közokirat. A bizonyítványt magyarul, illetve ha az iskolai oktatás – részben vagy egészben – a nemzeti vagy etnikai ki-

sebbség nyelvén, illetőleg más idegen nyelven folyik, két nyelven, magyarul és a nemzeti vagy etnikai kisebbség, illetve az idegen nyelven kell kiállítani. A bizonyítvány-nyomtatvány tartalmazza a Magyar Köztársaság címerét.

81. § (10) A művelődési és közoktatási miniszter az országos kisebbségi önkormányzattal is köthet közoktatási megállapodást. A művelődési és közoktatási miniszter köteles közoktatási megállapodást kötni az országos kisebbségi önkormányzattal, ha a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók iskolai, kollégiumi ellátása az önkormányzati feladatellátás keretében nem megoldott.

Az országos kisebbségi önkormányzatok által fenntartott közoktatási intézmények tekintetében a székhely szerint illetékes főjegyző ellátja az e törvény 80. §-ában, valamint az (1) bekezdésben meghatározott jogköröket.

(6) Az aki nevelési-oktatási, intézményben a közoktatással kapcsolatos döntés meghozatalakor egyetértési jog gyakorlója, nyilatkozatát harminc napon belül teheti meg. Ez a határidő – a határidő lejárta előtt, a másik félhez intézett nyilatkozattal, legfeljebb egy alkalommal harminc nappal meghosszabbítható. A határidő elmulasztása jogvesztő, igazolásnak nincs helye. A határidő számítására az államigazgatási eljárás általános szabályairól szóló törvény rendelkezéseit kell alkalmazni. Ha az egyetértési jog gyakorlása során az érdekeltek közötti vitás kérdés egymás közötti egyeztetéssel nem oldható meg, a nevelési-oktatási intézményben kilenc tagból álló bizottságot kell létrehozni. A bizottságba három-három tagot delegál a nevelőtestület és az egyetértési jog gyakorlója. Három tagot pedig a nevelési oktatási intézmény fenntartója kér fel – a nevelési-oktatási intézmény költségvetése terhére – az Országos szakértői névjegyzékben szereplő szakértők közül. A bizottság maga határozza meg működésének rendjét azzal a megkötéssel, hogy döntését egyszerű szótöbbséggel hozza. A döntés az egyetértést pótolja.

86. § (1) A községi, a városi, a fővárosi kerületi és a megyei jogú városi önkormányzat köteles gondoskodni az óvodai nevelésről, a tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai oktatásról, továbbá a nemzeti és etnikai kisebbség által lakott településen a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozók óvodai neveléséről és a tankötelezettség teljesítéséhez szükséges általános iskolai neveléséről és oktatásáról.

(2) Az (1) bekezdés szerinti kötelezettség magában foglalja a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható testi, érzékszervi, enyhe értelmi, beszéd- és más fogyatékos gyermekek, tanulók ellátását is.

(3) A megyei önkormányzat, továbbá – ha a (4) bekezdés másképp nem rendelkezik – a fővárosi önkormányzat köteles gondoskodni

a) a kollégiumi és a nemzeti és etnikai kisebbségi kollégiumi ellátásról,
b) a középiskolai és a szakiskolai ellátásról,
c) a nemzeti és etnikai kisebbség középiskolai és szakiskolai ellátásáról,
d) a felnőttoktatásról,
e) az alapfokú művészetoktatásról,
f) a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadásról, a nevelési tanácsadásról, a logopédiai szolgáltatásról, a gyógytestnevelésről

abban az esetben, ha a községi, városi, fővárosi kerületi önkormányzat a feladat ellátását nem vállalja, illetve a feladat ellátása a megye, főváros területén nem megoldott.

88. § (1) A fővárosi önkormányzat a fővárosi kerületi önkormányzatok, a megyei önkormányzat a megye területén működő helyi önkormányzatok véleményének kikérésével és közreműködésével – a közoktatási feladatok megszervezéséhez szükséges önkormányzati döntés előkészítését szolgáló – feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervet (a továbbiakban: fejlesztési terv) készít. A fejlesztési terv készítésénél a fővárosi, megyei statisztikai hivatal, munkaügyi központ (a továbbiakban együtt: közreműködők), a területi gazdasági kamara, a fővárosi, megyei szülői és diákszervezet, a nem állami, nem önkormányzati intézményfenntartók, a fővárosi, megyei szintű pedagógus szakszervezet véleményét ki kell kérni. A fejlesztési tervet a megyei önkormányzat és a megyei jogú város saját területére elkészíti, majd az egyeztető bizottságban együttesen hagyja jóvá. A fejlesztési terv elkészítéséhez véleményt nyilváníthat, és az elkészítésében közreműködhet az érdekelt helyi kisebbségi önkormányzat. A fejlesztési terv elkészítéséhez be kell szerezni az országos kisebbségi önkormányzat véleményét. A fővárosi önkormányzat, illetve a megyei önkormányzat megkeresésére a közreműködők kötelesek a fejlesztési terv elkészítéséhez szükséges adatokat szolgáltatni. A fővárosi fejlesztési tervet a fővárosi önkormányzat, a megyei fejlesztési tervet a megyei önkormányzat ajánlás formájában, határozattal adja ki. E bekezdés alkalmazásában szülői és diákszervezet, pedagógus szakmai szervezet az a szervezet, amelyik alapszabályának és bírósági nyilvántartásba vételének igazolásával a fővárosi, megyei önkormányzatnál bejelentkezett.

88. § (10) Ha az óvodában, iskolában nemzeti vagy etnikai kisebbségi óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás folyik, a (6)–(8) bekezdésben meghatározott döntéshez a helyi önkormányzatnak be kell szereznie az intézmény székhelye szerint illetékes helyi kisebbségi önkormányzat egyetértését és az országos kisebbségi önkormányzat véleményét.

(11) Ha a nevelési-oktatási intézmény jogutódlással szűnik meg, a megszűnés nem érinti a gyermek óvodai elhelyezését, tanulói jogviszonyát, kollégiumi

tagsági viszonyát. Abban az esetben, ha a szülő nem akarja a jogutód nevelési-oktatási intézménybe járatni gyermekét, továbbá, ha a nevelési-oktatási intézmény jogutód nélkül szűnik meg, a helyi önkormányzat a (6)–(7) bekezdésben foglaltak figyelembevételével megjelöli azt a nevelési-oktatási intézményt, amelybe a szülő – a nevelési-oktatási intézmény megszűnése előtt – kérheti gyermeke átvételét. A megjelölt nevelési-oktatási intézmény vezetője a gyermek, tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg.

89. § A közoktatási feladatok zavartalan biztosítása érdekében a fővárosi, megyei önkormányzat a főváros, megye területén működő önkormányzatokkal együttműködési megállapodás megkötését kezdeményezi a közoktatással összefüggő

– körzeti jellegű – szolgáltatások megszervezésére, így különösen

a) a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatos feladatok (iskolahálózat kialakítása, a kilencedik, tizedik évfolyamon folyó oktatás biztosítása, beiratkozás, áthelyezés, a pedagógiai szakszolgálatok működtetése) ellátására;

b) a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók, továbbá a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- vagy más fogyatékos gyermekek, tanulók óvodai, iskolai ellátásának megoldására;

c) a képzési kötelezettséghez szükséges feltételek megteremtésére, az utazó gyógypedagógusi, logopédusi, konduktori hálózat működtetésére;

d) az iskolaváltás biztosítása különbözeti vizsga, illetőleg évfolyamismétlés nélkül azoknak, akiknek az állandó lakóhelyén nem biztosítottak az iskolai nevelés és oktatás feltételei a tankötelezettség végéig;

e) a középiskolai és a szakiskolai felvételi ügyekkel kapcsolatos kérdések rendezésére, sajátos feladatok megoldására;

f) a körzeti szolgáltatást ellátó intézmény (fogyatékosok nevelését-oktatását ellátó iskola és diákotthon, kollégium, beszédjavító intézet stb.) működési (felvételi) körzetének megállapítására, fenntartásához, működtetéséhez szükséges hozzájárulás megállapítására.

90. (4) A nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek óvodai nevelését, iskolai nevelését és oktatását ellátó nevelési-oktatási intézmény működési (felvételi) körzetének meghatározása előtt a helyi önkormányzat beszerzi az érdekelt helyi kisebbségi önkormányzat, térségi vagy országos feladatot ellátó iskola esetén az országos kisebbségi önkormányzat egyetértését.

93. § (1) A művelődési és közoktatási miniszter

a) kiadja – az Országos Köznevelési Tanács javaslatára, és a Közoktatáspolitikai Tanács véleményének kikérése után – a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvét, a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelvét, a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvét, továbbá az Alapfokú

művészetoktatás követelményeit és tantervi programját; továbbá – az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértésével, az Országos Köznevelési Tanács és a Közoktatás-politikai Tanács véleményének kikérése után – a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvét és a Nemzeti és etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvét és ellátja a felülvizsgálatukkal kapcsolatos feladatokat;

b) rendszeresen, de legalább három évenként – az Országos Köznevelési Tanács és az Országos Kisebbségi Bizottság közreműködésével – értékeli az Óvodai nevelés országos alapprogramja és a Nemzeti alaptanterv bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, szükség esetén az Országos Köznevelési Tanács, a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozó gyermekeket, tanulókat érintő kérdésekben az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértésével, továbbá a Közoktatás-politikai Tanács véleményének kikérésével kezdeményezi a Kormánynál a szükséges módosítást; továbbá gondoskodik a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez és oktatásához az országos kisebbségi önkormányzat bevonásával óvodai nevelési programok és iskolai tantervek kidolgoztatásáról;

94. § (1) A művelődési és közoktatási miniszter szabályozza

a) a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve, a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatása irányelve, a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve, a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve, a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve, továbbá az Alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja bevezetését és kiadását, a 93. § (1) bekezdésének a) pontjában meghatározott eljárási szabályok megtartásával, a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve, a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatása irányelve kiadásához be kell szerezni az országos kisebbségi önkormányzat egyetértését;

(4) Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának és a Nemzeti alaptanterv Kormány részére történő benyújtásához be kell szerezni az Országos Köznevelési Tanács – a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelését, iskolai nevelését-oktatását érintő kérdésekben – az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértését, továbbá a Közoktatás-politikai Tanács véleményét.

(5) A (3) bekezdés a)–c) és f) pontjában meghatározott kormányrendeleteknek a

Kormány részére történő benyújtásához – a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelését, iskolai nevelését, oktatását érintő kérdésekben – be kell szerezni az országos kisebbségi önkormányzatok egyetértését.

97.§ (2) A Közoktatás-politikai Tanács tagjai
a) az országos pedagógus szakmai szervezetek,
b) az országos pedagógus szakszervezetek,
c) az országos szülői szervezetek,
d) az országos diákszervezetek,
e) a helyi önkormányzatok érdekképviseleti szervezetei,
f) az országos kisebbségi önkormányzatok,
g) a nem állami, nem önkormányzati iskolafenntartók,
négy-négy, továbbá
h) a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és más, az oktatásban érdekelt minisztérium, országos hatáskörű szerv egy-egy delegált képviselője. E bekezdés alkalmazásában pedagógus szakmai szervezeten, szülői szervezeten, diákszervezeten azt a szervezetet kell érteni, amelyik alapszabályának és bírósági nyilvántartásba vételének igazolásával a Közoktatás-politikai Tanács titkárságán bejelentkezett.

98. § (1) A művelődési és közoktatási miniszternek a nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai neveléssel, iskolai oktatással, kollégiumi neveléssel kapcsolatos döntéseinek előkészítésében Országos Kisebbségi Bizottság vesz részt. Az Országos Kisebbségi Bizottságba egy-egy tagot delegál minden országos kisebbségi önkormányzat. Az Országos Kisebbségi Bizottság jogállása megegyezik az Országos Köznevelési Tanács jogállásával.

102. § (3) A fenntartó a közoktatási intézmény megszüntetésével, átszervezésével, feladatának megváltoztatásával, nevének megállapításával, költségvetésének meghatározásával és módosításával, vezetőjének megbízásával megbízásának visszavonásával összefüggő döntése előtt beszerzi az intézmény alkalmazotti közösségének, az iskolaszéknek, az iskolai szülői szervezetnek (közösségnek), az iskolai diákönkormányzatnak, a nemzeti vagy etnikai kisebbség nyelvén, illetve a nemzeti vagy etnikai kisebbség nyelvén magyarul nevelő és oktató nevelési-oktatási intézmény esetén – ha nem rendelkezik egyetértési joggal – a helyi kisebbségi önkormányzat, helyi kisebbségi önkormányzat hiányában a kisebbség helyi szószólója, illetőleg ennek hiányában az adott kisebbség helyi egyesületének, szakközépiskola és szakiskola esetén a fővárosi, megyei gazdasági kamara véleményét.

(4) A magyar nyelvi előkészítés, illetve a nemzeti vagy etnikai kisebbség nyelvén folyó nevelés és oktatás iránti igényt a képviselő-testület (közgyűlés) évente köteles felmérni az érdekelt helyi kisebbségi önkormányzat, illetve közgyűlés esetén az országos kisebbségi önkormányzat bevonásával.

(10) Ha a fenntartó helyi önkormányzat, a nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, kollégiumi nevelésben közreműködő nevelési-oktatási intézmény az érintett gyermekek, tanulók ellátásában közreműködő pedagógiai szakszolgálatot ellátó intézmény

a) létesítéséhez, megszüntetéséhez, tevékenységi körének módosításához, nevének megállapításához,

b) költségvetésének meghatározásához és módosításához,

c) az intézményben folyó szakmai munka értékeléséhez,

d) a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyásához,

e) a nevelési program, a pedagógiai program, a pedagógiai-művelődési program jóváhagyásához, végrehajtásának értékeléséhez beszerzi az érintett helyi kisebbségi önkormányzat, térségi és országos feladatot ellátó közoktatási intézmény esetén az országos kisebbségi önkormányzat egyetértését. Kisebbségi oktatási intézményben [121. § (6) bek.] – az előzőekben meghatározott munkamegosztás szerint – be kell szerezni a kisebbségi önkormányzat egyetértését a vezető megbízása és megbízásának megszüntetése előtt is.

107. § (1) A közoktatási intézmény szakmai ellenőrzésében – a (2) bekezdés b) pontjában meghatározott kivétellel – az vehet részt, aki szerepel az Országos szakértői névjegyzékben.

(2) Ha a szakmai ellenőrzés nemzeti, etnikai kisebbségi feladatot ellátó közoktatási intézményben folyik

a) az ellenőrzést a nemzeti etnikai kisebbség nyelvét beszélő szakértő vezetheti, ha nincs ilyen szakértő, a vizsgálatot nemzeti, etnikai kisebbség nyelvét beszélő pedagógus bevonásával kell végezni;

b) a szakmai ellenőrzésről értesíteni kell az országos kisebbségi önkormányzatot, amelyik az e törvény 101. §-ának (3) bekezdésében meghatározott feltétellel rendelkező képviselőjével – akkor is, ha az nem szerepel az Országos szakértői névjegyzékben – részt vehet a szakmai ellenőrzésben.

(3) A szakmai ellenőrzés megkezdése előtt legalább hét nappal az ellenőrzés vezetőjének egyeztetnie kell a közoktatási intézmény vezetőjével és azzal, aki az ellenőrzést kezdeményezte, a szakmai ellenőrzés időtartamát, formáját, módszereit, az ellenőrzés időpontját, továbbá, hogy az érdekeltek milyen módon nyilváníthatnak véleményt az ellenőrzés megállapításairól. A (8) bekezdés a)–b) pontban meghatározott esetben a szakmai ellenőrzés megkezdése előtt legalább hét nappal értesíteni kell a közoktatási intézmény fenntartóját, tájékoztatva arról, hogy a szakmai ellenőrzés lefolytatásánál jelen lehet.

(4) A szakmai ellenőrzés megállapításait megkapja az, akit az ellenőrzés érintett, továbbá az, akinek a kezdeményezésére az ellenőrzés indult, valamint a

(8) bekezdés a)–b) pontja kivételével a fenntartó. Ha az ellenőrzés nemzeti, etnikai kisebbségi feladatot ellátó közoktatási intézményben folyik, a szakmai ellenőrzés megállapításait meg kell küldeni az érdekelt helyi kisebbségi önkormányzatnak, valamint az országos kisebbségi önkormányzatnak.

(8) Szakmai ellenőrzést – a költségek biztosítása mellett – indíthat

a) országos, térségi, megyei, fővárosi szinten a művelődési és közoktatási miniszter, szakképzés tekintetében a munkaügyi miniszter, illetve a szakképesítésért felelős miniszter az országos oktatáspolitikai célkitűzések előkészítése vagy a célkitűzések megvalósulásának megismerése, továbbá az országos kisebbségi önkormányzat a közoktatás nemzeti, etnikai kisebbségi feladatai végrehajtásának értékelése,

b) megyei, fővárosi szinten a fővárosi, megyei önkormányzat a megyei, fővárosi fejlesztési terv, és az oktatáspolitikai célkitűzések előkészítése, megvalósulásának megismerése,

c) települési szinten a községi, városi, megyei jogú városi, fővárosi kerületi önkormányzat a helyi oktatáspolitikai célkitűzések előkészítése, megvalósulásuk megismerése, a helyi kisebbségi önkormányzat a település nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai neveléssel, iskolai neveléssel és oktatással összefüggő feladatok végrehajtásának áttekintése,

d) intézményi szinten a fenntartó, a helyi oktatáspolitikai célkitűzések előkészítése, vagy a célkitűzések megvalósulásának megismerése, illetve az egyes intézményekben végzett nevelő és oktató munka színvonalának értékelése,

e) a közoktatási intézmény vezetője az intézményben végzett nevelő és oktató munka, egyes alkalmazott munkája színvonalának külső szakértővel történő értékelése,

f) a közoktatási intézmény alkalmazottja saját munkájának értékelése céljából.

121. § (1) E törvény alkalmazásában

4. állami szerv: a helyi önkormányzatok és a kisebbségi önkormányzatok kivételével a költségvetési szervek tervezésének gazdálkodásának, beszámolásának rendje szerint gazdálkodó szerv;

10. fenntartó: az a jogi személy (helyi önkormányzat, állami szerv, egyházi jogi személy, felsőoktatási intézmény, vállalat, szövetkezet, alapítvány, társadalmi szervezet, nemzeti és etnikai kisebbségi érdekképviseleti szervezet, kisebbségi önkormányzat, egyesület és más jogi személy), illetőleg természetes személy, amely, illetve aki a közoktatási szolgáltató tevékenység folytatásához szükséges jogosítvánnyal rendelkezik, és az e törvényben meghatározottaknak megfelelően a közoktatási intézmény működéséhez szükséges feltételekről gondoskodik;

20. megfelelő színvonalon való további gondoskodás: ha az új feltételek között folyó óvodai nevelés, iskolai oktatás, kollégiumi nevelés személyi és tárgyi feltételei megfelelnek a szabványoknak, a közoktatási törvény 1. és 3. számú mellékletében meghatározott előírásoknak, s továbbra is biztosítottak a meglévő pedagógiai szolgáltatások (pl. a nemzeti vagy etnikai kisebbségi óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás a nyelvi környezetben; nem szűnik meg tagozatos oktatás, fogyatékos gyermekek, tanulók sajátos nevelése és oktatása, tanulási nehézséggel küzdők nevelése, oktatása) igénybevétele;

31. tagozat: az óvodában, iskolában az alapfeladattal megegyező felnőttoktatásra, fogyatékos gyermekek óvodai nevelésére, illetve fogyatékos tanulók iskolai oktatására, nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelésére, iskolai oktatására, két tanítási nyelvű iskolai oktatásra létrehozott intézményegység;

121. § (6) A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény 29. §-ának (2) bekezdésében meghatározott kisebbségi intézmény e törvény alkalmazásában

a) az az óvoda, iskola, kollégium,

– amelyet az alapító okirata szerint nemzetiségi, kisebbségi nevelési-oktatási intézményként alapítottak meg, vagy

– amelyikben az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás, kollégiumi nevelés nemzetiségi követelmények (óvodai nevelési terv, iskolai nevelési-oktatási terv kollégiumi nevelési program, óvodai nevelési program, iskolai pedagógiai program, kollégiumi pedagógiai program) szerint folyik,

b) az óvoda, iskola, kollégium

(intézményegység, tagintézmény) akkor is, ha három év átlagában a gyermekek, tanulók több mint huszonöt százalékának az óvodai nevelését, iskolai nevelését és oktatását, kollégiumi nevelését azonos – az a) pont második gondolatjelében felsorolt nemzetiségi követelmények szerint szervezték meg.

128. § (3) 2000. szeptember 1-jéig alkalmazható idegen nyelv oktatásra, továbbá idegen nyelven vagy nemzetiségi, illetve etnikai kisebbségi nyelven történő nevelésre, oktatásra a megfelelő pedagógus végzettséggel és legalább középfokú „C" típusú állami nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkező pedagógus, új alkalmazás esetén a 127. § (9) bekezdésében meghatározottak szerint.

I. sz. melléklet II. rész

2. Az e törvény 118. §-ának (4) bekezdésében a normatív költségvetési hozzájárulásokra meghatározott összegen belül

a) más célra fel nem használható, kiegészítő szakmai normatívával kell támogatni a nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelését, iskolai oktatását, a két tanítási nyelvű oktatást,

Az osztályok és csoportok szervezése 2. A nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozók részére az óvodai csoportot, iskolai osztályt akkor is meg kell szervezni, illetve fenn kell tartani, ha ugyanazon kisebbséghez tartozó nyolc gyermek, tanuló szülője kéri.

A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elvei

A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás a magyar oktatási rendszer szerves részeként működik. Ennek értelmében azzal alapvetően azonos tartalmú, azonos értékű és továbbfejleszthető alapműveltséget és esélyegyenlőségét kell biztosítania: Ezért a NAT-ban megfogalmazott követelmények a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatására is érvényesek.

A kisebbségi oktatás sajátos célja a kisebbségi önazonosság megőrzése és erősítése. Ennek érdekében törekszik:

– az adott kisebbség nyelve szóbeli és írásbeli megértésének, illetve használatának kifejlesztésével az adott anyanyelv művelt köznyelvi szinten történő elsajátításának elősegítésére;

– a népköltészet, a zene, a képzőművészet, a szokások és hagyományok megismertetésére és ápolására;

– a történelmi hagyományok, az anyanyelvi kultúra, a hon- és népismeret oktatására;

– a különböző kultúrák értékeinek kifejezésre juttatásánál toleranciára, a másság elfogadására és megbecsülésére;

– az anyaország életkeinek, kultúrájának, történelmének megismertetésére;

– a cigányság társadalmi felemelkedésének és beilleszkedésének elősegítésére.

A kisebbségi-oktatásban másodnyelvként oktatható és tanítási nyelvként alkalmazható mind a tizenhárom magyarországi kisebbség anyanyelve.

A nemzeti kisebbségek oktatásának, nevelésének arra kell irányulnia, hogy az egyes pedagógiai szakaszoknak és oktatási típusoknak megfelelően lehetővé tegyen egy olyan nyelvoktatási szakaszt, melyben, a kisebbségek nyelvet másodnyelvként tanítva elérhető az a tudásszint, melyre a kétnyelvű, illetve az anyanyelvű oktatás épülhet.

A népismeret az egyes kisebbségek kultúrájáról, történelméről és hagyományairól szóló legfontosabb ismereteket tartalmazó, a NAT műveltségi területeihez kapcsolódó tananyag. A nyelvoktató, a kétnyelvű, az anyanyelvű, a cigány felzárkóztató és az interkulturális oktatási programoknak tartalmazniuk kell a Kisebbségi népismeret oktatását. A népismeret oktatása történhet a NAT műveltségi területeinek oktatásába integráltan, a cigány felzárkóztató vagy interkulturális oktatási programokba integráltan, illetve önálló tantárgyként.

Az anyanyelvű oktatás célja a teljes értékű kisebbségi oktatás biztosítása. Ebben az oktatási típusban a tanítási nyelv a kisebbségi anyanyelv. Az anyanyelvű kisebbségi oktatásban biztosítani kell a magyar nyelv másodnyelvként történő tanítását.

A kétnyelvű kisebbségi oktatás célja, hogy kiegyensúlyozottan kétnyelvű nyelvi készségeket alakítson ki. A kétnyelvű kisebbségi oktatásban a tanítási nyelv a kisebbségi anyanyelv és a magyar nyelv. A kisebbségi nyelven oktatott műveltségi területeket az iskolák helyi tantervei jelölik ki. Ebben az oktatási típusban a NAT műveltségi anyagának legalább a felét a kisebbségek nyelvén is oktatni kell.

A nyelvoktató kisebbségi oktatás célja, hogy dominánsan magyar nyelvű tanulók számára biztosítja anyanyelvük másodnyelvként való elsajátítását. Ebben az oktatási típusban a tanítási nyelv a magyar nyelv, a kisebbségi anyanyelv oktatása első osztálytól a NAT élő idegen nyelv tantervi követelményeinek figyelembevételével történik. Az iskolák pedagógiai programja a kisebbségi anyanyelv mellett más élő idegen nyelvek oktatását is tartalmazhatja.

A cigány felzárkóztató oktatás célja, hogy elősegítse a cigány tanulók számára a NAT-ban, illetve a helyi tantervben szereplő, a tanulók korcsoportjának megfelelő követelmények teljesítését. A cigány felzárkóztató oktatás, oktatási intézményekben, tanórai keretben vagy tanórán kívül folyó egyéni vagy csoportos program. Tartalmazhatja valamely cigány nyelv oktatását is a nyelvoktató oktatási típus követelményeinek megfelelően.

Az interkulturális oktatás célja, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók együtt sajátítsák el az adott kisebbség népismereti műveltségi anyagát és – a szülők igényeinek megfelelően – a kisebbségi nyelvet. Az interkulturális oktatás, oktatási intézményekben folyó csoportos program, amely tanórai Keretben segíti elő a kisebbségekhez tartozó tanulók sikeres iskolai pályafutását és társadalmi beilleszkedésüket. Amennyiben az interkulturális oktatási tanterv tartalmazza a kisebbségi nyelv oktatását is, a NAT élő idegen nyelvek oktatására megállapított tantervi követelményeit kell figyelembe venni.

Az iskolák pedagógiai programja az egyes pedagógiai szakaszokra eltérő kisebbségi oktatási típusokat is megállapíthat. A kisebbségi pedagógiai program alapján oktató iskoláknak valamelyik oktatási típust minden évfolyamon alkalmazni kell. A kisebbségi program alapján oktató iskolák tanterveiben a NAT által javasolt műveltségi területek közötti aránytól el lehet térni. A cigány felzárkóztató oktatás és az interkulturális oktatás kombinálható a nyelvoktató oktatással is.

Nemzeti Alaptanterv, 1995.

A művelődési és közoktatási miniszter 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelete a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

A közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: közoktatásról szóló törvény) 94. §-a (1) bekezdésének a) pontjában kapott felhatalmazás alapján a következőket rendelem el:

1. §

(1) A nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelést (a továbbiakban: kisebbségi óvodai nevelés) biztosító óvodák e rendelet 1. *számú mellékleteként* kiadott Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve figyelembevételével készítik el, illetve fogadják el nevelési programjukat.

(2) A nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelést és oktatást (a továbbiakban: kisebbségi iskolai nevelés és oktatás) biztosító iskolák a pedagógiai programjukat és a helyi tantervüket az e rendelet 2. *számú mellékleteként* kiadott Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve figyelembevételével készítik el, illetve fogadják el.

2. §

(1) A nyelvoktató kisebbségi oktatást, az általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasz követelményeinek elsajátításával egyidejűleg, vendégtanulói jogviszony keretében szervezik meg, ha a kisebbségi iskolai nevelés és oktatás megszervezésére a településen nincs lehetőség az ugyanazon kisebbséghez tartozók létszáma alapján.

(2) A vendégtanulói jogviszony keretében megszervezett kisebbségi iskolai nevelésre és oktatásra a közoktatásról szóló törvény 87. §-a (1) bekezdésének a) pontjában, a tanulmányi követelmények teljesítésére a 27. § (6) bekezdés d) pontjában, valamint a 73. §-ában foglaltakat kell alkalmazni.

3. §

A kisebbségi iskolai nevelésben és oktatásban a kisebbség nyelvét és a kisebbség nyelvén tanított tantárgyak oktatását – a helyi tantervben meghatározottak szerint – az osztályok csoportokra bontásával szervezhetik meg.

4. §

A közoktatásról szóló törvény 23. §-ára tekintettel engedélyt kap a kisebbségi nevelésben és oktatásban részt vevő gimnázium és szakközépiskola fenntartója, hogy olyan helyi tantervet hagyjon jóvá, amely alapján az iskola a tanuló-

kat a tizenegyedik évfolyam végére készíti fel az alapműveltségi vizsgára, feltéve, hogy a kilencedik évfolyamot nyelvi előkészítő évfolyamként szervezik meg, és a középiskolai nevelés és oktatás a tizenharmadik évfolyamon fejeződik be. Az iskola a felvétel előtt tájékoztatja a jelentkezőket és szüleiket a helyi tantervben foglaltakról.

5. §

Ez a rendelet a kihirdetését követő 8. napon lép hatályba.

Dr. Magyar Bálint s. k.,
művelődési és közoktatási miniszter

1. számú melléklet
a 32/1997. (XI. 5. MKM rendelethez

A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve

Bevezető

A kisebbségi óvodai nevelés hazánk egységes nevelési-oktatási rendszerének része, amely a 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelettel kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramjával összhangban valósítja meg sajátos célkitűzéseit és feladatait.

A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve (a továbbiakban: kisebbségi óvodai nevelés irányelve) meghatározza a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségi nevelést biztosító óvodákban folyó sajátos pedagógiai munka alapelveit.

A kisebbségi óvodai nevelés irányelve megfogalmazza a kisebbségi óvodai nevelés célját és feladatait. Kitér az óvodai élet megszervezésének elveire, a kisebbségi óvodai nevelés formáira és a fejlődés jellemzőire az óvodáskor végére.

A kisebbségi óvodai nevelés célja és feladata

1. A kisebbségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a kisebbség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja.

2. A kisebbségi nevelés célja és feladata, hogy

– biztosítson anyanyelvi környezetet a gyermekek számára;

– ápolja és fejlessze a kisebbségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat;

– készítse fel a gyermeket a kisebbségi nyelv iskolai tanulására;

– segítse a kisebbségi identitástudat kialakulását és fejlesztését.

3. A kisebbségi nevelést folytató óvodában törekedni kell arra, hogy a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése mellett – figyelembe véve a gyermek nyelvismeretét – minél teljesebbé váljon a kisebbség nyelvén folyó kommunikáció. Az óvodapedagógus a rendszeresen visszatérő kommunikációs helyzetekkel biztosítja az utánzáson alapuló nyelvelsajátítást.

4. A kisebbségi kultúrkincsből és az anyanemzet kultúrájából (irodalom, zene, népi játék) tudatosan felépített tematika segítségével változatos módon szervezi meg a nyelvelsajátítást. A kialakult nyelvi szituációk függvényében, a természetes nyelvtanulási eljárásnak megfelelően rugalmasan alakítja csoportjainak heti- és napirendjét.

A kisebbségi óvodai nevelés megszervezése

1. A kisebbségi óvodai nevelés a gyermek óvodába lépésétől az iskola megkezdéséig tart.

2. A kisebbségi óvodai nevelésben részt vevő óvodapedagógusnak beszélnie kell a kisebbség nyelvét, ismernie kell a kisebbség szellemi és tárgyi kultúráját, hagyományait, szokásait. Fontos feladata a kultúrkincs továbbörökítése.

3. A kisebbségi óvodai nevelést folytató óvodában jellemzően a kisebbség nyelvén kell szervezni a gyermekek óvodai életét. Törekedni kell arra, hogy a gyermekek gondozásában résztvevő felnőttek is ismerjék és használják a kisebbség nyelvét (tájnyelvét).

4. A kisebbségi óvoda nevelő munkáját kiegészíti a családdal (szülőkkel, nagyszülőkkel stb.), a kisebbségi intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés, különösen a gyermekek nyelvi kultúrájának fejlesztése, a hagyományápolás és a kisebbségi identitástudat megalapozása és fejlesztése terén.

5. A kisebbségi óvodai nevelést folytató óvodának a kisebbségi kultúra és nyelv ápolását segítő eszközökkel is rendelkeznie kell.

6. Az óvoda környezete tükrözze a kisebbség kultúráját, a kisebbség életmódját, szokásait, hagyományait és tárgyi emlékeit.

A kisebbségi óvodai nevelés formái

A kisebbségi óvoda a tevékenységi formákat az Óvodai nevelés országos alapprogramja szerint alakítja ki, a tartalmakhoz felhasználja a kisebbségi nyelvi, irodalmi, zenei, szellemi és tárgyi kultúra értékeit. Az óvodai nevelés terjedjen ki a kisebbségi hagyományok, szokások továbbörökítésére és a kisebbségi identitás megalapozására és fejlesztésére.

Anyanyelvű (kisebbségi nyelvű) óvoda

Az anyanyelvű óvoda az óvodai élet egészét a kisebbség nyelvén szervezi meg. Az óvodai élet tevékenységi formáiban az anyanyelv (a kisebbség nyelve) használata érvényesül. A kisebbség nyelvén nevelő óvoda adjon lehetőséget arra, hogy a gyermekek a magyar nyelvvel, a magyar irodalmi és zenei kultúra értékeivel is megismerkedjenek.

Kisebbségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda

A kisebbségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda mindkét nyelv (a kisebbség nyelve és a magyar nyelv) fejlesztését szolgálja. Az óvodai élet tevékenységi formáiban a két nyelv használata érvényesül. A két nyelv használatának arányát a nevelési programban az óvodai élet kezdetén a gyermekcsoport nyelvismerete határozza meg. A hangsúly a kisebbségi nyelv fejlesztésére helyeződjék.

Cigány kulturális nevelést folytató óvoda

1. A cigány kisebbségi óvodai nevelés folyhat

a) a kisebbség nyelvén,

b) két nyelven,

c) cigány kulturális nevelés keretében, magyar nyelven.

2. A cigány kisebbségi óvodai nevelés keretében az óvoda nevelési programja tartalmazza a cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékeit. A tevékenységi formákban hangsúlyozottan kell szerepeltetni a cigány játékokat, verseket, meséket és dalokat. A vizuális nevelésben a sajátos szín- és formavilágnak helyet kell kapnia. A mozgáshoz kötődő tevékenységek között szerepeljen a cigány tánckultúra megismertetése.

3. A cigány kisebbségi óvodai nevelés oly módon készítse fel a gyermekeket a sikeres iskolai előremenetelre, hogy tudatosan építsen a cigány kultúra és a többségi kultúra közötti különbözőségekre és hasonlóságokra.

A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére

A családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként

a) a gyermekben alakuljon ki pozitív érzelmi viszony a kisebbség kultúrája és nyelve iránt;

b) életkorának és egyéni képességeinek megfelelően rendelkezzen olyan szókinccsel, amely lehetővé teszi, hogy a megszerzett ismereteket tudja a kisebbség nyelvén közvetíteni;

c) tudjon tájékozódni a kommunikációs helyzetekben;

d) ismerjen a kisebbség, az anyanemzet (anyaország) kultúrájából merített dalokat, meséket, verseket, mondókákat és játékokat (esetenként tájnyelven is);

e) ismerkedjék meg a helyi kisebbségi szokások, hagyományok és tárgyi kultúra értékeivel; tanulja meg azok tiszteletét és megbecsülését.

2. számú melléklet

A nemzeti, etnikai kisebbségek iskolai oktatásának irányelve

I. RÉSZ

ÁLTALÁNOS RENDELKEZÉSEK

Bevezető

A kisebbségi iskolai nevelést és oktatást végző iskola 130/1995. (X. 26.) Korm. rendeletben kiadott Nemzeti Alaptantervben és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelvében (a továbbiakban: kisebbségi iskolai oktatás irányelve) foglaltakkal összhangban valósítja meg célkitűzéseit.

A kisebbségi oktatás – a magyarországi közoktatás részeként – megvalósítja az iskolai nevelés és oktatás általános céljait és feladatait és e mellett biztosítja a kisebbség nyelvének tanulását, a kisebbség nyelvén való tanulást, a kisebbség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományőrzést és -teremtést, az önismeret kialakítását, a kisebbségi jogok megismerését és gyakorlását.

A kisebbségi oktatás segíti a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a kisebbség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.

A kisebbségi oktatást és nevelést folytató intézményekben arra kell törekedni,

a) hogy a tanulók számára nyilvánvalóvá váljanak a nyelvi és kulturális gazdagság előnyei, és alakuljon ki a tanulókban a reális nemzetkép és kisebbségkép,

b) hogy a tanulók felismerjék az előítéletek és kirekesztés megjelenési formáit, és megismerjék a jelenség hátterét, veszélyeit, az emberi, állampolgári és kisebbségi jogok megsértésének jelenségét.

A kisebbségi *oktatás formái*

1. A Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek eltérő nyelvállapota és kulturális sajátosságai, valamint a kisebbségek különbözősége miatt a kisebbségi oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:

a) anyanyelvű oktatás,

b) kétnyelvű kisebbségi oktatás,

c) nyelvoktató kisebbségi oktatás,

d) cigány felzárkóztató oktatás,

e) interkulturális oktatás.

2. A kisebbségi nevelést és oktatást végző iskola pedagógiai programjába több oktatási forma is beépíthető,

Az anyanyelvű oktatás

1. Az anyanyelvű oktatásban – a magyar nyelv és irodalom kivételével – az oktató és nevelőmunka a kisebbség nyelvén folyik. A pedagógiai program magába foglalja az anyanyelv és irodalom tantárgy és a népismeret tanterveit.

2. Az anyanyelvű oktatásban a kilencedik évfolyam intenzív nyelvi előkészítő évfolyamként is megszervezhető, amelynek célja, hogy előkészítsen az anyanyelvű középiskolai oktatás keretében folyó tanulmányok megkezdésére. A résztvevő tanulók a kilencedik évfolyamon a kötelező óraszám minimum hetven százalékát a kisebbségi nyelv tanulására fordítják. A tanuló a tizenharmadik évfolyam befejezését követően tehet érettségi vizsgát.

3. Ha az anyanyelvi oktatás hat évfolyamos gimnáziumban folyik, a nyelvi előkészítés a hetedik és a nyolcadik évfolyamon történik. A tanuló kötelező tanórai foglalkozásának legalább harminc százalékát fordítja a nyelv tanulására. A tantárgyak anyanyelven történő tanulása legkésőbb a kilencedik évfolyamon kezdődik. Az oktatás a hetedik évfolyammal kezdődik és a tizenkettedik évfolyammal fejeződik be.

A kétnyelvű kisebbségi oktatás

1. A kétnyelvű kisebbségi oktatás a nyelvismeret elmélyítésével és tanítási nyelvként való alkalmazásával járul hozzá a kisebbségi oktatás céljainak megvalósításához. Ez a forma lehetővé teszi, hogy az iskola teret adjon a nyelv valóságos szituációban való használatához, és biztosítsa a kiegyensúlyozott kétnyelvű nyelvi készség kialakulását. A pedagógiai program tartalmazza az anyanyelv és irodalom tantárgy és a népismeret tantervét is.

2. A kétnyelvű kisebbségi oktatásban a kisebbségi nyelv és a magyar nyelv a tanítás nyelve, s mindkettő tantárgy is. A kisebbség nyelvén oktatott tantárgyakat az iskolák pedagógiai programja határozza meg. A kisebbség nyelve és a kisebbség nyelvén tanított tantárgyak aránya intézményenként és évfolyamonként eltérhet. A magyar nyelv és irodalom kivételével valamennyi tantárgy tanítható a kisebbség nyelvén.

3. A kétnyelvű oktatási formában a pedagógiai program által meghatározott, az anyanyelv és irodalmon kívül, legalább három tantárgyat a kisebbség nyelvén kell oktatni, a heti órakeret legalább ötven százalékában. A kétnyelvű oktatást ki lehet terjeszteni az összes tantárgyra azzal a feltétellel, hogy az oktatás nyelve a heti órakeret ötven százalékában a kisebbség nyelve. A nyelvi előkészítő évfolyamra vonatkozó előírásokat a kétnyelvű kisebbségi oktatás e formájában is alkalmazni kell.

A nyelvoktató kisebbségi oktatás

1. A nyelvoktató kisebbségi oktatás a nyelv tanításával, az irodalom és a kisebbségi népismeret témaköreinek elsajátíttatásával hozzájárul a kisebbségi oktatás céljainak megvalósításához.

2. A nyelvoktató kisebbségi oktatás két formában valósítható meg:

a) A hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatás, amelyben a tanítás nyelve a magyar nyelv, a kisebbségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell oktatni. A kisebbségi nyelv és irodalom oktatására a heti órakeretből legalább négy, a német nyelvoktató iskolák esetében pedig legalább öt tanórát szükséges biztosítani.

b) A bővített nyelvoktató kisebbségi oktatás, amelynek célja a kétnyelvű kisebbségi, illetve az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés. A kisebbségi nyelv és irodalom tanulása, illetve a kisebbség nyelvén való tanulás egyidejűleg folyik. A kisebbség nyelvét és az irodalmat legkevesebb heti öt órában kell tanítani. Legalább három tantárgy kisebbség nyelvén való tanulását kell lehetővé tenni. A kisebbségi nyelv és irodalom, illetve a kisebbségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább harmincöt százalékát teszi ki. A bővített nyelvoktató oktatási forma az első évfolyammal kezdődhet, és legkésőbb a nyolcadik évfolyammal fejeződhet be.

A cigány felzárkóztató oktatás

1. A cigány felzárkóztató oktatás biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a történelméről, irodalmáról, képzőművészetéről, zenei és tánckultúrájáról, valamint hagyományairól szóló ismeretek oktatását. E programnak nem kötelező eleme a cigány nyelv tanulása, de a szülők igénye alapján biztosítja a cigány nyelv általuk beszélt változatának oktatását. Az oktatás elősegíti a cigány tanulók iskolai sikerességét, illetve mérsékli esetleges hátrányaikat. Biztosítja a cigányság helyzetéről, jogairól, szervezeteiről és intézményeiről szóló ismeretek oktatását. A pedagógia eszközeivel – asszimilációs elvárások nélkül segíti a cigányság integrációját.

2. A cigány felzárkóztató oktatásban kötelező a cigány népismeret műveltségi terület oktatása és az iskolai sikerességet elősegítő készségfejlesztés. Ezen kívül a tanulók tudásszintjének, készségeinek, etnokulturális hátterének és az iskola lehetőségeinek függvényében az alábbiak közül legalább három területet tartalmazzon:

a) a tantárgyi fejlesztést;

b) a kisebbségi önismeret fejlesztését;

c) a szocializációs, kommunikációs fejlesztést;

d) a folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenységet;

e) az egyéni tehetséggondozást.

3. a) A cigány nyelv oktatása esetén a hagyományos kisebbségi oktatási formákra vonatkozó rendelkezéseket kell alkalmazni.

b) Ha az iskolában nem folyik a cigány nyelv oktatása, akkor legalább heti négy tanórai foglalkozás keretében kell – a 2. pontban meghatározottak szerint – az iskola által választott pedagógiai területek ismereteit oktatni.

c) Az *a)–b)* pontban meghatározottak mellett a cigány felzárkóztató és tehetséggondozó oktatásban legalább heti három tanórai foglalkozás keretében biztosítani kell a differenciált képességfejlesztő foglalkozásokat, amelyek megszervezhetők a napközis vagy tanulószobai foglalkozások keretében is.

Az interkulturális oktatás

1. Az interkulturális oktatást a „kisebbségi oktatás formái" cím 1. pontjának *a)–d)* bekezdésében felsoroltak közül bármelyiket megvalósító (a továbbiakban e cím alkalmazásában: kisebbségi oktatás) iskola szervezheti meg azok részére, akik az adott iskolában nem vesznek részt a kisebbségi oktatásban.

2. Az interkulturális oktatás célja, hogy a kisebbségi oktatásban részt nem vevők és a kisebbségi oktatásban résztvevők közösen szervezett nem kötelező tanórai foglalkozások keretében megismerhessék az adott kisebbség kultúráját.

3. A nem kötelező közös tanórai foglalkozások a népismereti műveltségi anyag megismerésére szervezhetők meg. Egyes műveltségi területekből – különösen az Ember és társadalom, a Földünk és környezetünk, a Művészetek, valamint az Életvitel – kialakított tantárgyak hangsúlyozottan tartalmazzák az adott kisebbség kulturális örökségét, jelenét, és bemutatják szokásait, a többségi kultúrával egyenrangúan és megfelelő terjedelemben tárgyalják az adott kisebbségről szóló ismereteket is.

4. A szülők igénye alapján az interkulturális oktatásban résztvevők külön tanórai foglalkozás keretében megismerhetik az adott kisebbség nyelvét, mint élő idegen nyelvet.

5. A közösen szervezett nem kötelező tanórai foglalkozásokon a kisebbségi oktatásban részt vevők aránya nem lehet alacsonyabb, mint a kisebbségi oktatásban részt nem vevők aránya.

6. Az interkulturális oktatás akkor szervezhető meg, ha ez nem akadályozza a kisebbségi oktatást.

A kisebbségi oktatás tartalmi követelményei

A kisebbségi oktatás tartalmi követelményei a Nemzeti Alaptanterv követelményeit veszik alapul, egészítik ki, biztosítva ezáltal, hogy a kisebbségi oktatásban részt vevő tanulók a más iskolákba járó tanulókkal azonos esélyek mellett készülhessenek fel az alapműveltségi vizsgára és az érettségi vizsgára, illetve a felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére. E mellett a kisebbségi oktatás felkészít a kisebbség anyanyelvi és irodalmi és népismereti (történelmi, földrajzi, kulturális) tananyagából is az alapműveltségi vizsgára, valamint – az érettségi vizsga vizsgaszabályzatában megfogalmazott kisebbségi anyanyelvi és irodalmi és népismereti követelményekre való figyelemmel is – az érettségi vizsgára. Valamely kisebbségi oktatási formában résztvevő iskola pedagógiai programja tartalmazza a kisebbség nyelvének, az irodalomnak és a népismeretnek az oktatását az első évfolyamtól felmenő rendszerben.

Az anyanyelv (kisebbség nyelve) és irodalom

1. A kisebbségi oktatásban kiemelt szerepe van az anyanyelv (a kisebbség nyelve), irodalom és kultúra tanításának. A nyelv tudása hozzájárul a kisebbségi azonosságtudat formálódásához, lehetővé teszi az irodalmi értékek megismerését. A nyelv közösségalakító és -megtartó erő. E feladatát a kisebbségi népismeret, kultúra megismerésével együtt képes ellátni.

2. A kisebbség nyelvének tanítása gyakorlati nyelvi készségek kialakítására, a kisebbség nyelve szóbeli és írásbeli megértésére, illetve művelt köznyelvi szintű használatára törekszik. Az irodalmi nevelés központi feladata, a kisebbség és az anyaország irodalmának megismertetése, az irodalom (olvasás) megszerettetése, az anyanyelven (a kisebbség nyelvén) az olvasási kedv felébresztése és megerősítése.

3. Az anyanyelv (a kisebbség nyelve) és irodalom oktatása igazodik a kisebbségi oktatás formáihoz.

a) A hagyományos nyelvoktató és a bővített nyelvoktató oktatási formában a kisebbségi nyelv és irodalom helyi tantervét a kisebbségi nyelv és irodalom általános fejlesztési, és az e rendelet részeként a kisebbség nyelvén és magyar nyelven egyidejűleg kiadásra kerülő kisebbségenkénti részletes követelmények alapján kell megfogalmazni. A követelmények meghatározásának alapja a tanulók életkori sajátosságait, valamint a kisebbségi oktatás célját és tartalmát figyelembe véve a Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelv részletes követelményei. A kisebbségenkénti részletes követelményeket a negyedik évfolyam végére is ki kell dolgozni. A kisebbség nyelvének és az irodalomnak az oktatása az első évfolyamtól kezdődik.

b) Az anyanyelven (kisebbség nyelvén) és a két nyelven folyó oktatási formában az anyanyelv és irodalom helyi tantervét az anyanyelv és irodalom általános fejlesztési, és az e rendelet részeként az adott kisebbség nyelvén és magyar nyelven egyidejűleg kiadásra kerülő, szemléletében és felépítésében a NAT struktúráját követő, kisebbségenkénti részletes követelmények alapján kell elkészíteni. Az anyanyelv (a kisebbség nyelvének) oktatása az első évfolyamtól kezdődik.

A magyar nyelv és irodalom és a kisebbségi anyanyelv kapcsolata

Tekintettel arra, hogy a kisebbségi oktatás célja a kisebbségi önazonosság megőrzése és erősítése, a magyar nyelv és irodalom általános fejlesztési és részletes követelményeinek az iskola pedagógiai programjában, helyi tantervében történő megjelenítése során figyelembe kell venni, hogy a kisebbség nemzeti identitás szempontjából egy másik nemzet kultúrájához, nyelvéhez, irodalmához kötődhet.

A kisebbségi népismeret

1. A kisebbségi népismeret tananyag az egyes kisebbségek és anyanemzetük, illetve nyelvnemzetük kultúrájáról, történelméről, hagyományairól és jelenéről szóló ismereteket tartalmazza. Általános fejlesztési és az e rendelet része-

ként az adott kisebbség nyelvén és magyar nyelven egyidejűleg kiadásra kerülő kisebbségenkénti részletes követelmények, a Nemzeti Alaptanterv több műveltségi területéhez kapcsolódnak (különösen Anyanyelv és irodalom, Ember és társadalom, Ember és természet, Természetismeret, Földünk és környezetünk, Művészetek), azok tartalmához és szerkezetéhez igazodnak.

2. A kisebbségi népismeret általános témakörei:

a) a kisebbség nyelve, tárgyi és szellemi kultúrája

– nyelvhasználati sajátosságok, beleértve a nyelvjárásokat, nyelvváltozatokat,

– vizuális kultúra (építészeti emlékek, képzőművészet, iparművészet, népművészet, filmművészet),

– ének-, zenei és tánckultúra (zenei örökség, színház, tánc és játék),

– hagyományok, régi és új szokások, muzeális értékek, mesterségek, gazdasági élet, ünnepek és jelképek,

– szociológiai és település-földrajzi ismeretek.

b) A kisebbség történelemalakító és kultúraformáló szerepe, civilizációja

– a kisebbség magyarországi történelme és irodalma, az anyanemzet, nyelvi (anya)országok történelmének, irodalmának korszakai; az anyanemzet, illetve a nyelvi (anya)országok földrajza,

– oktatás-, kultúrtörténet, jelenkor,

– a kisebbségek más országokban élő csoportjai.

c) Kisebbségi és állampolgári jogok

– a kisebbségek jogai, hazai és nemzetközi jogrendszer,

– a kisebbségek intézményrendszere,

– nemzetközi kapcsolatok.

3. A kisebbségi népismeret tanítása önálló tantárgyként, illetve a Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeibe integráltan folyhat, és szükséges, hogy tanórán kívüli tevékenységek formájában is (mint pl. a szakkörök, a táborok, a kirándulások, a népdal- és tánckörök, a játszóházak, a színjátszó körök, a zenekarok) megjelenjen. Pedagógiailag kiemelt értékű a tárgyi és szellemi (néprajzi, népdal stb.) gyűjtőmunka, az alkotó tevékenység, az egyéni, illetve csoportos kutatás, projektmunka. Az egyes tantárgyakba integrált oktatás során, az énekzene, a tánc és a drámaoktatás esetén a hangsúlyt a kisebbségi tartalmakra kell helyezni.

4. Az egyes kisebbségek esetében a kétnyelvű és az anyanyelvű oktatási formában a népismereti követelmények magasabb szinten is megfogalmazhatók, mint a nyelvoktató oktatási forma esetén. A népismeret önálló tantárgyként történő tanításakor az oktatás nyelve a kisebbség nyelve, integrált feldolgozásakor a kisebbség nyelve, a magyar nyelv, vagy mindkettő lehet.

5. A kisebbségi népismeret oktatásának követelményeit össze kell hangolni az anyanyelv (kisebbség nyelve) és irodalom, illetve a többi műveltségi terület követelményeivel.

II. RÉSZ

KÖVETELMÉNYEK

Anyanyelv (a kisebbség nyelv) és irodalom
(Tanítási nyelvű és kétnyelvű oktatási forma)

Általános fejlesztési követelmények

Az anyanyelv és irodalom követelményei megegyeznek a Nemzeti Alaptanterv tíz pontban összefoglalt Anyanyelv és irodalom műveltségterület általános fejlesztési követelményeivel, azzal az értelemszerű eltéréssel, hogy azokat az adott kisebbség nyelvére és az adott nyelvű irodalomra kell vonatkoztatni, a tizedik pontban pedig az adott nyelv irodalmára vonatkozó, minden iskolában kötelezően tanítandó tananyagot kell feltüntetni. Az ebből kiemelt *alábbi követelményeket* minden *iskolában teljesíteni kell.*

Az anyanyelvű, illetve a kétnyelvű oktatási formában, a világirodalomra vonatkozó ismeretek taníthatók a kisebbség nyelvén.

1–6. *évfolyam*

1. Felkészítés *az együttműködéshez* szükséges *nyelvi* képes*ségekre, a kulturált nyelvi magatartásra. Annak tudatosítás*ára, *hogy a kommunikáció* egyéni *és társas érték, hogy a beszédkultúra a* társas-társadalmi *megértés fontos eleme.*

a) A tanuló ismerje fel az adott nyelv jelentőséget a gondolatok, érzelmek, szándékok kommunikációs eszközeként.

b) Alkalmazza helyesen a szóhangsúlyt, érzékelje a mondatok különféle fajtáit, hangsúlyának különféle módozatait a közlés szándéka szerint. Ejtse helyesen az adott nyelv hangzóit, vegye észre a kiejtett hang és betűk közötti kapcsolatot, eltérést.

c) Legyen képes részt venni beszélgetésben, vitában.

d) Kérdések, válaszok megfogalmazásának képessége, a hallottak kiegészítése; együttműködés a társakkal beszélgetésen.

e) Mindennapi élmények elmondása.

2. Az *anyanyelvű, kisebbségi nyelvű írásbeliség normáihoz alkalmazkodó szövegalkotás elsajátítása.*

a) Alakuljon ki a megfelelő tempójú és rendezettségű írás.

b) Alkalmazza a tanuló az adott nyelv nyelvtani felépítésének alapelemeit.

c) Diktálás után tudjon helyesen írni.

d) Az önkontroll és a szövegjavítás fokozott önállósággal történjen.

3. Szövegértés fejlődése, mely a köznapi és irodalmi műfajok tartalmi lényegének felfogását jelenti.

a) Legyen képes megfelelő tempójú hangos és néma olvasásra.

b) Az olvasott művekben megismertekkel az aktív szókincs gazdagítása, az olvasottak megjelenítése (a művek üzenetének kifejezése, élethelyzetek, érzelmek, emberi kapcsolatok kifejezése).

4. Az *életkori sajátosságoknak megfelelő irodalmi alkotások ismerete, az adott kisebbség népköltészeti és irodalmi* alkotásai*nak, mint a szellemi önkifejezés eszközeinek megismerése.*

a) Alakuljon ki a tanulóban az olvasás igénye, érzékelje, hogy az irodalmi alkotásokon keresztül az adott nép szellemisége is megismerhető.

b) A tanuló értse saját és szűkebb környezetének adott kisebbséghez és ezen keresztül egy néphez való tartozását.

7–10. évfolyam

1. Felkészítés az együttműködéshez szükséges nyelvi képes*ségekre, a kulturált nyelvi magatartásra.*

a) Mélyüljön el az adott nyelven való kommunikáció képessége és igénye.

b) Minden helyzetben tudja használni a tanuló az anyanyelvét (a kisebbségi nyelvet), mint a közlés eszközét. Ismerje fel a kétnyelvűség előnyét.

c) Legyen képes adott nyelven a közlés tartalma és a beszélő szándéka közötti kapcsolat felismerésére.

2. Az *anyanyelvű, kisebbségi nyelvi írásbeliség normáihoz alkalmazkodó szövegalkotás* elsajátítása.

a) Használja a tanuló az írást az önkifejezés eszközeként.

b) Alkalmazza tudatosan az adott nyelv hangtani, szótani és mondattani szabályait.

c) Legyen képes az adott nyelv nyelvtani struktúráinak, kategóriáinak használatára.

d) Az írásbeli közlés során használja biztonságosan a helyzetnek, szándéknak megfelelő stílust, formát.

3. Szövegértés fejlődése, mely a köznapi és irodalmi műfajok szövegfeldolgozását jelenti.

a) Ismerje a tanuló az anyanyelvű (adott nyelvű) irodalom kialakulását, fejlődését.

b) Ismerje a legjelentősebb írók, költők életét és műveit. Legyen tájékozott az adott népcsoporthoz tartozó alkotókat és műveiket illetően.

c) Legyen képes a tanuló a művek önálló elemzésére, saját véleményének kifejtésére.

A kisebbségi nyelv és irodalom
(Hagyományos nyelvoktató és bővített nyelvoktató kisebbségi oktatási forma)

Általános *fejlesztési követelmények*

1–6. *évfolyam*
Beszédértési készség, *beszédkészség*

a) Merjen a tanuló az adott nyelven megszólalni, fokozatosan növekedjen beszédbátorsága és önbizalma.

b) Értse meg és tudja követni a tanár egyszerű utasításait.

c) Tudjon egyszerű módon kérdezni, válaszolni, információt adni, kérni valós beszédhelyzetekben.

d) Legyen képes megoldani a hallás utáni értési feladatokat. Megértési problémák esetén tudjon segítséget kérni.

e) Tanuljon meg és mondjon el emlékezetből néhány dalt, mondókát, verset az adott nyelven.

2. Olvasásértési készség

a) Ébredjen fel a tanuló érdeklődése népcsoportja kultúrája iránt.

b) Ismerje fel és értse meg a leírt ismert szavakat, kifejezéseket. A megértést cselekvéssel, szóban vagy írásban jelezze vissza.

c) Legyen képes az adott nyelven szöveg felolvasására életkorának megfelelően.

d) Tudjon a szövegből egyszerű információkat kiemelni.

e) Legyen gyakorlata egyszerű, ismert nyelvi elemekből álló szöveg néma olvasással való megértésében.

3. Írásbeli készség

a) Legyen képes a tanuló adott nyelven egyszerű szöveg lemásolására és tollbamondás után helyes leírására.

b) Tudjon egyszerű, tényszerű információkat írni az adott nyelven.

c) Legyen képes minta alapján több mondatból álló, összefüggő szöveget írni (párbeszéd, üzenet, üdvözlő képeslap, bemutatkozás).

7–10. *évfolyam:*

1. Beszédértés, beszédkészség

a) A tanuló tudja használni a kisebbség nyelvét hétköznapi kommunikációs helyzetekben.

b) Legyen képes mondanivalóját a tartalomnak megfelelő formában megfogalmazni.

c) Tudjon beszélgetést kezdeményezni és fenntartani, élményeiről beszámolni, információkat kérni és adni.

2. Olvasásértési készség

a) Tudjon a tanuló nyelvileg összetettebb szöveget is megérteni, feldolgozni (tanórán tanári segítséggel, illetve házi olvasmányként).

b) Ismerjen meg néhány irodalmi alkotást (verset, novellát, elbeszélést, regényt) az adott népcsoport kultúrájából.

c) Legyen igénye a kisebbség nyelvén való olvasásra.

d) Legyen képes a tanultak köréből bármely típusú szöveget kifejezően felolvasni (megfelelő hangsúlyokkal, a szöveg lényegének visszaadásával).

3. Írásbeli készség

a) Legyen képes a tanuló az adott nyelv alapvető nyelvi és nyelvhelyességi törvényszerűségeinek alkalmazására. Tudjon összehasonlítást tenni a magyar és a kisebbség nyelve között.

b) Az adott nép kultúrájáról szóló alkotásokon keresztül ismerje meg annak a népnek szellemiségét, a kétnyelvűség előnyeit. Legyen képes tudásszintjének megfelelően egyszerűbb szövegek fordítását megoldani.

c) Legyen képes visszaadni írásban is egy-egy irodalmi alkotás lényegét, mondanivalóját.

A kisebbségi népismeret
(Minden oktatási forma számára)
Általános fejlesztési követelmények

1–6. *évfolyam:*

1. A tanuló tudjon ismereteket meríteni különböző forrásokból népcsoportjáról, ismerje családja és környezete kisebbségi kötődését, zenei és tradicionális népi kultúráját, nyelvhasználati sajátosságait.

2. Ismerje a kisebbség szimbólumait, ünnepeit.

3. Ismerje kisebbsége regionális és országos elhelyezkedését.

7–10. évfolyam:

1. Ismerje a tanuló a kisebbség (és az anyanemzet) kulturális életének kiemelkedő eseményeit, országos és regionális fesztiváljait, személyiségeit, műveiket. Legyen képes különböző forrásokból tájékozódni.

2. A tanuló ismerje a kisebbség anyaországának történelmét és társadalomföldrajzát.

3. Ismerje a kisebbség magyarországi történelmét, főbb sorsfordulóit.

4. Ismerje a hazai kisebbségi és emberi jogok rendszerét. Legyen képes megfelelő formában érvelni, vitatkozni a kisebbséget érintő kérdésekben. Fogalmazzon meg saját véleményt adott kisebbséget érintő eseményről, jelenségről.

5. Ismerje az adott kisebbség anyaországon kívüli jelenlétét.

6. Ismerje az adott kisebbség nemzetközi kapcsolatait.

Minoritate fără grai (!?)

După ce am răsfoit broşura intitulată *Programa de limba şi literatura română cu recomandări de materii pentru clasele 1–10 din cadrul învăţământului minoritar în limba română* (Budapesta, OKSZI, 1996) nu-mi pot reţine părerile despre cele citite în ea. Aş începe *in medias res* prezentarea opiniei mele în legătură cu cele citite în volumaşul sus-amintit. Şi anume: cu rîndurile mele de mai jos vreau să ajut ca un tabu foarte viu al comunităţi noastre să fie eliminat cît mai curînd. Acest tabu se leagă de problema **de a nu vorbi despre graiul românilor din Ungaria.**

Graiul – aşa cum ne mărturiseşte micul dicţionar de lingvistică – este o unitate lingvistică caracteristică pentru o regiune, cu particularităţi proprii (mai ales fonetice şi lexicale). Cuvîntul izvoreşte din verbul a *grăi*, prin derivare regresivă. Graiul dispune de un sistem lingvistic coerent cu norme proprii care asigură comunicarea eficace în cadrul comunităţii sociale (rurale, de obicei). Termenul grai are accepţiuni variate: 1) desemnează vorbirea unui singur individ (idiolect) sau mijlocul de comunicare lingvistică folosit; 2) într-o familie, 3) într-o localitate sau 4) într-o regiune. Graiul este obiectul unui travaliu necontenit, al unei acţiuni de amelioare şi de retuş, de rafinare, consecinţă a tendinţei de perfecţionare prin raportare la un model superior, în general limba literară/limba standard (v. Constantinescu-Dobriodor, *Mic dicţionar de terminologie lingvistică,* Bucureşti, Edit. Albators, 1980, 221–222).

După definiţia de mai sus este de înţeles că fiecare român din Ungaria are un grai, pe care-l vorbeşte în familie, fiecare localitate dispune de graiul său şi, dacă vorbim despre limba întregii comunităţi, putem vorbi despre graiul românilor din Ungaria. Fiecare român din Ungaria, care şi-a însuşit limba română în familie, a învăţat un grai românesc al localităţii unde trăieşte sau a trăit. Acest idiom l-a ajutat să-şi însuşească toate cunoştinţele despre lumea în care trăieşte, acesta a fost mijlocul de comunicare între membrii comunităţii sale (familia, vecinii, prietenii), graiul a fost cel mai important element pe baza căruia se poate sau s-a putut delimita de un alt popor.

Cea mai importantă caracteristică a graiului este variabilitatea. Graiul, care cu toate că este un sistem lingvistic coerent, prin unele elemente diferă de la un vorbitor la altul, de la o familie la alta, de la o localitate la alta şi de la o regiune şi o ţară la alta. Fiecare dintre noi a observat deja acest lucru. Vecinul, cu toate că vorbeşte româneşte ca noi, foloseşte mai frecvent nişte expresii, civinte pe

care noi le folosim mai rar sau niciodată. Într-un alt sat folosesc alte variante de expresii sau alte variante de cuvinte decît noi. Cei din România vorbesc şi ei altfel. E bine se fie aşa sau nu? E greşit sau nu? După cele învăţate eu vă liniştesc de la bun început că acesta e un lucru normal şi nicidecum greşit. Tendinţele mai vechi ale lingvisticii au forţat unificarea lingvistică. Cu apariţia gramaticilor au aparut nişte reguri obligatorii pentru toţi vorbitori unei limbi. Aceste gramatici, culegeri de reguli, au fost deduse după limba scrisă şi nu după cea vorbită. Adică, sîntem forţaţi, cînd vorbim, să folosim regulile limbii scrise, ceea ce este un exces de zel, o nălucă. De aici urmează că lingvistica modernă se confruntă cu problema aprigă: vorbitorul are părere negativă despre graiul pe care-l vorbeşte, despre graiul satului vecin, despre graiul vorbit în ţara sa. Şi aici, se pot repeta întrebările puse mai sus: E bine aşa sau nu? E greşit sau nu? De data aceasta, aş răspunde cu un hotărît *nu*. Noi, românii din Ungaria, avem un grai diferit de cel al altor români din lume. Acest idiom este al nostru şi ar trebui se vorbim fără nici o frică şi jenă. Vecina foloseşte un cuvînt altfel decît mine. Acesta e un lucru normal, aşa l-a învăţat în familie. Nu trebuie să rîd de ea. Un român dintr-un alt sat foloseşte un cuvînt altfel decît cum îl folosim noi în celălalt sat. Aşa e natural, deoarece aşa l-a învăţat în satul său. Mutatis mutandis, vecina este altfel îmbrăcată, prăjitura ei are alt gust, mobilierul ei are alt caracter. În celălalt sat îmbrăcămintea diferă de cea din satul nostru. Femeile de acolo fac *vărzar*, noi facem *răt'işe*. Nu trebuie să ne fie ruşine de aceste diferenţe! Nu trebuie să rîdem de aceste diferenţe!

Cum se prezintă problema graiului la românii din Ungaria? Poate sîntem mai toleranţi faţă de graiul vecinilor, poate ne-am obişnuit cu variantele expresiilor şi cuvintelor folosite de ei. Sîntem, însă, intoleranţi faţă de graiul unui alt sat românesc. Avem părerea că ei vorbesc mai puţin bine româneşte, sau chiar rău, urît. Folosesc mai multe cuvinte împrumutate din limba maghiară, deci graiul lor ar fi mai puţin corect. Circulă nişte propoziţii pe care le folosesc ei. Cum ar fi: *Mă duc păstă legeleu că-i mai kezeleu.* Sau: *Dăşt'id'e oblocu să să baje levegeuu.* Dacă se compară graiul român vorbit în Ungaria cu limba română din România, părerile se modifică puţin. Noi avem un grai încărcat cu maghiarisme şi limba corectă, frumoasă românească este cea din România. Găsindu-ne în pragul unei noi programe a învăţămîntului minoritar în limba română, ar trebui puse la punct aceste păreri absolut greşite despre grai.

După această introducere, poate cam lungă, aş dori să atrag atenţia asupra faptului că dacă în viitor copiii nu vor primi la şcoală nici o informaţie despre graiul lor matern (aşa cum se prevede în programă), ei nu-şi vor schimba părerea greşită despre acest grai. Prin urmare, se vor feri să folosească graiul strămoşesc de frica să nu se facă de rîs. Pentru a nu fi înţeleasă greşit, vreau să subliniez că nu sînt de părerea: 1) ca în şcolile minoritare româneşti să nu se înveţe limba literară; 2) ca limba scrisă (a publicaţiilor, studiilor) să nu fie cea literară; 3) ca la ocaziile formale cu caracter românesc să nu folosim limba lieterară. Sînt,

însă, convinsă că: 1) în şcoală nu trebuie să ne neglijăm graiul, nu trebuie să se întîmple ca să nu se vorbească nimic despre importanţa graiului românesc folosit în Ungraia; 2) atunci cînd avem discursuri informale, persoanele cu cei care fac parte din comunitatea noastră să nu ne fie ruşine să folosim graiul; 3) în caz de folosire a graiului nu sîntem purtătorii mărcii: *ăsta nu ştie româneşte.*

De ce trebuie să rîdem de cel care foloseşte un grai? De ce crede cineva că dacă foloseşte varianta literară e mai deştept decît cel care vorbeşte un grai? Un român din Ungaria mi-a povestit că la serviciu, folosind varianta *cafă* în loc de *cafea*, a fost dăscălit: *un intelectual nu vorbeşte aşa!* Eu nu sînt de acord cu această părere. Dar să rămînem puţin la problema intelectualilor. Foarte mulţi dintre ei nu au învăţat la grad liceal sau universitar româneşte, deci vorbesc numai graiul local. Dacă aceşti intelectuali români vorbesc cu un alt intelectual, care însă a învăţat la liceu sau la facultate româneşte, va vorbi cu el în cele mai multe cazuri ungureşte, fiindcă nu cutează să folosească graiul natal stigmatizat aproape de toată comunitatea noastră, avînd frică că va primi mărcile: *ăsta nu ştie româneşte* sau *ăsta vorbeşte ca un incult.* De ce dorim să vorbim cum vorbesc bucureştenii? De ce nu dorim să vorbim cum vorbesc aletenii, bătănienii sau cenădenii? Trebuie să ne dăm seama că noi nu sîntem bucureşteni, ci aleteni, bătănieni, cenădeni etc. O altă întîmplare. Un român, care şi-a terminat studiile la Bucureşti, stînd de vorbă cu un alt român din Ungaria, şi-a introdus discursul în felul următor: *Ştiu că tu nu vorbeşti bine româneşte, deci hai să vorbim ungureşte.* Poziţia aceasta e absolut greşită. Dacă după cîţiva ani petrecuţi la Bucureşti, românaşii noştri ajung la concluzia că românii din Ungaria nu ştiu româneşte, asta e o catastrofă. Noi rîdem de noi, rîdem de graiul nostru, deci rîdem de cultura noastră!? Cu o astfel de mentalitate cum se poate oare menţine graiul şi cultura noastră? Ar trebui să înţelegem odată că nu putem vorbi altfel decît cum vorbeşte comunitatea noastră. Cu cine vorbim zi de zi, cu bucureştenii sau cu consătenii noştri?

Aş accentua încă odată următoarele. Sînt de părerea că la şcoală trebuie să ne însuşim limba standard (literară), mai cu seamă că uneori trebuie să ne folosim de ea. Deci, să putem folosi varianta *cafea* cînd e cazul (cînd vorbim cu un român de peste hotare), dar să cutezăm să folosim varianta *cafă* cînd vorbim cu un român din comunitatea noastră. Ar fi bine să ne realizăm o atmosferă în care toată comunitatea noastră să folosească fără frică graiul învăţat de la mamă-sa. Să nu fie corectat pe motivul că nu vorbeşte corect/bine româneşte. Deoarece, cu graiul nostru românesc ne putem identifica cel mai bine. De aici urmează că la şcoală trebuie să ne însuşim multe informaţii şi despre graiul nostru. Citind broşura amintită, am constatat cu supărare că principiile fundamentale ale Programei Naţionale de bază nu intenţionează să corecteze părerile greşite despre grai, ci, invers, întăresc tabuul: să nici nu vorbim nimic despre el.

Din punctul de vedere al graiului românilor din Ungaria, programa pentru învăţămîntul minoritar în limba române se poate caracteriza în felul următor:

1) Nu consideră că există un grai român aparte în Ungaria, care are o valoare marcantă în cultura noastră;

2) Sugerează ideea că informaţiile despre *traci, geto-daci, goţi* (p. 43), amintirea *credinţelor legate de vaci, de practicile magice în vederea păstrării manei* (p. 60) şi tratarea *locului galiţelor în curte, în cotețe, în acaret, în porumbar* (p. 66) sînt mai importante decît discutarea **graiului românesc al acestei comunităţi.**

3) Răspîndeşte informaţii incorecte prin folosirea alfabetului românesc, adică nu foloseşte o transcriere fonetică minimă (folosînd numai **trei** semne diacritice: '= pentru consoanele palatalizate, de ex.: *l a p t'e;* ¸ = pentru vocalele deschise, de ex.: m ę r e, m ǫ r e şi ̯ = pentru semivocale, de ex.: u̯ a i̯ e). În broşura amintită, la tratarea materialului recomandat *Cultura spirituală şi materială a românilor din Ungaria* (p. 58–66) apar în ghilimele nişte cuvinte „aparţinătoare" graiului nostru. Am folosit şi eu ghilimelele, deoarece unele variante de cuvinte înşirate pe aceste pagini nu aparţin graiului nostru, ci sînt transcrise întro **limbă idealizată,** nefolosite sub aceste forme de nimeni în comunitatea noastră. Iată cîteva: *privedi* (p. 59), *la dăsfăcut de tent* (p. 59), *dă diuăt* (p. 61). Aceste exemple s-ar putea transcrie cu ajutorul celor trei semne diacritice, aşa cum sînt într-adevăr folosite în felul urmator: *prived'/privet', la dăsfăcut dă tęnt', dă d'iuăt'.* Apar şi nişte variante locale fără indicaţia localităţilor. Numai cîteva exemple *porumbul* (limba literară) în unele localităţi este numit *tęnt'*, în altele *cucuruz*, iar *floarea soarelui* (limba literară) în unele localităţi este folosită ca *iarba soarelui* iar în altele ca *ruje.*

Ca încheiere aş aminti încă ceva. E de ştiut că *însăşi limba română literară/standard se bazează pe graiurile româneşti.* La această bază au fost adăugate expresii şi cuvinte noi, multe dintre acestea au fost împrumutate dintr-o altă limbă (franceză, engleză etc.) şi rostite după articulaţia de bază românească. Aşa ar trebui să procedăm şi noi. La bază să avem graiul adus de acasă şi la şcoală să ne întregim vocabularul cu expresii şi cuvinte noi. Dar să nu uităm graiul! **Dacă ne este ruşine de graiul nostru, ne este ruşine că sîntem români, şi cu aceasta – fără ca să ştim – ajutăm în instituţiile noastre tendinţa de părăsire a limbii strămoşeşti.**

Pe baza celor scrise mai sus, sper că am convins pe cei care sînt într-adevăr îngrijoraţi de dispariţia graiului matern al românilor din Ungaria că nu se poate alcătui o programă şcolară minoritară sau un volum* despre cultura românilor din Ungaria fără un material sau capitol consacrat graiului lor.

* Referire la volumul în curs de apariţie, redactat de Gheorghe Mihăiescu, intitulat *Cultura şi civilizaţia românilor din Ungaria.*

Ana Borbély
Institutul de lingvistică al
Academiei de Ştiinţe Maghiare

Cînt şi muzică la o şcoală românească (imaginară)

Programa de limba şi literatura română cu recomandări de materii pentru clasele 1–10 din cadrul învăţămîntului minoritar în limba română, elaborată în anul 1996 de către Biroul Naţional de Servicii pentru Învăţămîntul Public (OKSZI), document aprobat de Ministerul Culturii şi Învăţămîntului Public, *stabileşte principiile de bază ale învăţămîntului minoritar*, cunoştinţele pe care elevii trebuie să le însuşească în clasele 1–10. Pe lîngă obiectul de studiu tradiţional – limba şi literatura română –, programa cuprinde recomandări de materiale referitoare la civilizaţia românească: istoria, arta plastică, cultura spirituală şi materială a românilor din Ungaria, şi nu în ultimul rînd, ne îndrumează şi în disciplina *cînt şi muzică.*

Instituţiile de stat formate pentru a sprijini şcolile minorităţilor depun eforturi pentru îmbunătăţirea învăţămîntului de naţionalitate. Sînt în curs de pregătire noi documente şcolare, noi manuale. Acest proces oferă şansa reexaminării situaţiei în care se află învăţămîntul minoritar. Reforma motivată este susţinută de însăşi legea învăţămîntului public, de procesul general al învăţămîntului naţional din Ungaria.

La o şcoală de stat *conţinutul* activităţilor are două compartimente importante: (1) fixarea unui fond de *cunoştinţe general-valabile,* (2) posibilitatea (necesitatea) alcătuirii *programei speciale* (locale). În ceea ce priveşte proporţia dintre aceste două compartimente, în cazul şcolilor speciale, cum sînt şi *şcolile unei minorităţi naţionale, cunoştinţele specifice,* caracteristice numai pentru şcoala respectivă pot să aibă o pondere chiar de *80 la sută.* Evident, pentru şcolile româneşti *specificul* îl constituie *învăţămîntul bazat pe elementele culturii româneşti.* În această ordine de idei, deci *specificul românesc trebuie (ar trebui) să domine* întreaga activitate şcolară. Constat însă cu regret că ceea ce ar trebui să constituie materialul de fond al disciplinei de cînt şi muzică la o şcoală românească, la noi este conceput ca un supliment de curiozitate. Pentru mine actuala practică spune de fapt următoarele:*„Avînd de-a face cu şcoală românească, să mai învăţăm cîte ceva şi despre cultura românilor*".

Cert este că fără lămurirea problemelor de principiu programa nu va fi decît o generalizare a disciplinei, şi nu se va depune o muncă sistemetică, gîndită în mod special pentru o şcoală românească. După părerea mea la şcoala noastră întregul proces de predare al disciplinei (cînt şi muzică) trebuie să fie determinat de *criteriul elementar: baza materialului didactic o constituie cultura (muzicală) românească.* Elementele legate de cultura (muzicală) generală trebuiesc explicate şi exemplificate prin însăşi creaţia (muzicală) românească. Consider că la şcoala românească materialului didactic al disciplinei în discuţie trebuie compus din următaorele elemente de bază: *a) muzica populară românească; b) muzica cultă românească; c) cîntarea bisericească românească; d) mişcările muzicale (societăţile de cîntări) la românii din Ungaria.*

Este adevărat că legea învăţămîntului public, odată cu introducerea Programei Naţionale de Bază, a scăzut orele de cînt şi muzică de la două la o singură oră pe săptămînă. Aceasta înseamnă 37 de ore anual, faţă de dublul orelor, cîte erau pînă acum. Luînd la cunoştinţă această situaţie, ne întrebăm: cum să se introducă Programa Naţională de Bază chiar din anul şcolar 1998/99? Sînt sigură că profesorii conştienţi de însemnătatea cazului, cei care vor preda această disciplină, îşi vor pregăti o programă locală care va cuprinde activitatea şcolară globală pentru clasele 1–8, iar în aceste documente vor apare şi cerinţele minime. Este foarte important ca materialul să fie bine organizat după un sistem ascendent, să introducem caracteristicile locale şi să ţinem seama de *ideea concepţională* a reformei învăţămîntului de naţionalitate.

Fiind vorba despre un material didactic pentru şcoala unei minorităţi naţionale se presupune că predarea se va face (pe cît se poate) în limba maternă (română) a acestei etnii, precum şi manualele se vor tipări în această limbă. (Actualmente la şcolile româneşti se folosesc manuale ungureşti apărute la *Nemzeti Tankönyvkiadó, Lukin László–Lukin Lászlóné: Ének-zene 3–8,* paralel cu cartea *Culegere de cîntece româneşti pentru clasele 5–8 ale şcolilor generale,* întocmită de regretatul profesor cenădean *Dumitru Suciu,* iar pentru cei mici în clasele 1–2, o carte nou apărută, redactată de *Veronica Garami.)*

Programa noastră trebuie să corespundă mai multor criterii. Trebuie să definească la concret ce fel de cunoştinţe să se predea din cultura muzicală românească. Tocmai pentru aceasta am crezut de bine să atrag atenţia asupra unor teme foarte importante, care neapărat trebuie să fie introduse în materialul stabilit de programa locală a fiecărei şcoli.

La orele de muzică, poate mai mult decît la oricare altă activitate didactică, avem posibilitatea ca printr-o formă mai apropiată copiilor să predăm cunoştinţe despre tradiţia populară, baza conştiinţei de neam. În timpul celor 10 ani de studii (etapă pentru care se realizează programa de bază), elevilor trebuie să li se predea toate cunoştinţele despre întreaga gamă *a tradiţiei populare legate de cultura muzicală,* iar ei trebuie să însuşească cel puţin tradiţia locală. Este greşită o astfel de programă, care *aminteşte doar în general* „cîntecele populare româneşti". *Creaţia populară muzicală este mult mai vastă, are diferite genuri, iar numeroase obiceiuri sînt strîns legate de muzică.* Fără tratarea (predarea şi însuşirea) acestora nu poate fi satisfăcătoare predarea la disciplina cînt şi muzică.

Pentru exerciţiile ritmice *să ne folosim* de strigături, descîntece şi recitative copilăreşti *din folclorul românesc din Ungaria.* Însistem asupra problemei, deoarece avem de a face cu obiceiuri legate de viaţa de odinioară a copiilor de etatea în discuţie. Avem posibilitatea să evocăm obiceiurile în formă de jocuri populare cu mişcări şi cîntece: *„umblatul cu turca, umblatul cu steaua, umblatul cu híd'ęd'ę".* Pentru exersarea figurilor ritmice uşor de însuşit la această vîrstă este de recomandat integrarea în programă a tradiţiei *„păpăruga"* sau *„dodolaie".*

Introducerea cunoştinţelor de cîntare bisericească trebuie să se facă *din primele clase ale şcolii româneşti.* Tocmai pentru aceasta se va înţelege ca, cel puţin pînă la sfîrşitul anului 4 al cursului inferior al şcolii generale, fiecare copil să facă cunoştinţă cu cel puţin o rugăciune şi o colindă religioasă.

La disciplina cînt şi muzică ne vom ocupa cu *„cîntarea în cor".* La şcoala românească se va învăţa *despre mişcările şi societăţile corale la românii din Ungaria.*

O altă temă importantă este: *dansurile populare româneşti din Ungaria.* În cadrul audiţiilor, *trebuie acordată prioritate* imprimărilor realizate în rîndul românilor din Ungaria, mărind astfel *respectul* pentru interpreţii, instrumentiştii de origine română de pe aceste locuri. Se va face cunoştinţă cu obiceiurile în cadrul cărora se practicau dansurile în trecut: *jocul, şezătoarea.* Să-i învăţăm pe copii să danseze, măcar cîteva figuri mai uşoare. Privitor la problema de a stabili ponderea predării de cunoştinţe despre cultura muzicală universală, precum şi ponderea culturii muzicale maghiare, părerea mea este că evoluţia muzicii culte universale trebuie tratată concomintent cu elemetele dezvoltării muzicii culte româneşti şi, bineînţeles, se vor face referiri adecvate şi la dezvoltarea muzicii populare şi culte maghiare. Trebuie să se acorde atenţia cuvenită şi legăturilor dintre muzicienii români şi maghiari *(Liszt–Barbu Lăutaru, Brăiloiu–Bartók, Bartók–Enescu etc.).*

Dacă se va accepta concepţia că *la o şcoală românească cunoştinţele de bază sînt elementele culturii româneşti* (după părerea mea, aceasta este o evidenţă), ne mai rămîne să stabilim, care să fie cerinţele minime? Să vedem cu ce fel de probleme trebuie să se confrunte la întocmirea programei locale profesorul, ţinînd seamă de structura şi capitolele Programei.

Cunoştinţe şi activităţi pentru clasele 1–4:

Cînt: Cred că ar fi bine să se stabilească cîte cîntece populare româneşti (sau scrise în stil popular), cîntece pentru copii să se predea şi, respectiv, cîte să fie însuşite, cîntate în comun. Acest număr se poate stabili prin 20-25 de cîntece, din care 80 la sută să fie cîntece româneşti. Profesorul va evidenţia cîntecele caracteristice regiunii în care se află şcoala, va lua în considerare raportul dintre conţinutul textelor şi dezvoltarea sufletească a elevilor. Cîntecele vor fi învăţate după auz, se va ţine cont de intensificarea activizării auzului şi dezvoltarea capacităţii auditive.

Cunoştinţe muzicale: Conţinutul învăţămîntului muzical se bazează pe cîntece, piese, teme şi fragmente din creaţia muzicală românească. Din aceste piese se vor desprinde elementele de ritm, rudimentele de tehnică muzicală, experienţele pentru formarea auzului, noţiunile de muzică populară, bisericească, cultă. De accentuat şi semnarea în scris a sunetelor muzicale şi a însuşirilor lor, ca şi formarea notelor, poziţia lor pe portativ şi linii suplimentare, nuanţele, vocile şi instrumentele. Pentru exerciţiile ritmice, diferitele figuri de ritm, să ne folosim de strigături, descîntece şi recitative copilăreşti din folclorul românesc din Ungaria.

Audiţii muzicale: Cel mai important este că recunoaşterea instrumentelor după ton – ca cerinţă – necesită prezentarea fizică a instrumentelor la care vor fi audiate.

Cunoştinţe şi activităţi pentru clasele 5–6:

Cînt: Cele menţionate mai sus (conţinutul învăţămîntului muzical se bazează pe cîntece, piese, teme şi fragmente din creaţia muzicală românească) sînt valabile şi pentru următoarele capitole. La acest capitol este necesar să se precizeze a parte întinderea (ambitus-ul) cîntecelor, care să nu depăşească extensiunea mijlocie a vocii de copil. Vom adînci cunoştinţele despre cîntarea bisericească tradiţională la românii din Ungaria. Menţionez că la această etate trebuiesc însuşite cîntecele naţionale (imnul) ale României, respectiv ale Ungariei.

Cunoştinţe muzicale: Materialul început în clasele inferioare trebuie continuat, lărgind cunoştinţele prin multe exemple din muzica românească.

Istoria muzicii: Trebuie stabilite cerinţele minime, obligatorii, elementele cele mai importante ale evoluţiei muzicale. Nu găsesc explicaţia propunerii din Programa adoptată în 1996 cu privire la tratarea *„Elementelor muzicale daco-române"; „Eustatie, Ioan Caianu, D. Cantemir"*. Propun ca acestea să se înlocuiască cu prezentarea evoluţiei muzicii bisericeşti, cu precădere *tradiţia creştină ortodoxă a românilor din Ungaria.* Cunoştinţele despre genurile şi formele muzicale caracteristice unei perioade trebuie selectate radical.

Cunoştinţe şi activităţi pentru clasele 7–8:

Cînt: Trebuie să se predea cîntece de toate genurile creaţiei populare, ca la sfîrşitul studiilor şcolare (cl. 8-a) să putem face analiza cîntecelor. Să nu uităm de referirile la creaţiile literare româneşti transpuse în romanţe.

Cunoştinţe muzicale: Propun introducerea cunoştinţelor despre instrumentele muzicale populare tradiţionale (drîmba, fluierul, cimpoiul, vioara, taragotul, naiul).

Istoria muzicii: Trebuie să alcătuim o sinteză a dezvoltării muzicii universale din care face parte muzica cultă românească. Accentul se pune pe compozitorii proeminenţi ai diferitelor stiluri. Atenţia se acordă muzicienilor români, relaţiilor culturale muzicale româno-maghiare. Apoi să nu uităm de activităţile corale din trecut şi prezent la românii din Ungaria (ex. cercul de lectură din Giula, mişcările corale din Budapesta, Chitighaz, Bătania etc.).

Audiţii: Este o cerinţă general-valabilă că în cadrul audiţiilor *trebuie acordat prioritate* imprimărilor româneşti, îndeosebi celor realizate în rîndul românilor din Ungaria.

Ca încheiere, repet ferma mea convingere: la o *şcolă românească*, baza materialului didactic al *disciplinei cînt şi muzică* trebuie s-o constituie *cultura muzicală românească.* Aflu cu părere de rău că documentele şcolare privitor la predarea materiei diferă în esenţă de concepţia imaginată de mine. Problema nu priveşte numai disciplina analizată aici. Efectele ei negative se răsfrîng asupra întregului sistem de învăţămînt numit „românesc" în Ungaria.

Eva Kozma

ANEXĂ

Profesorul poate avea nevoie de volumele, scrierile şi materialele auxiliare cu conţinut muzical românesc care au apărut sau se găsesc în cercul românilor din Ungaria. Mai jos am adunat cîteva dintre acestea.

Ana Hoţopan: Lunile anului
Culegere de cîntece şi texte literare pentru preşcolari şi şcolari.
Budapesta, 1992, 85 p.

Gheorghe Flueraş: Cîntece româneşti
Tankönyvkiadó, Budapesta, 1979, 130 p.

Eva Kozma: Cîntece populare româneşti din Ungaria
Tankönyvkiadó, Budapesta, 1987, 203 p.

C. Szalai Ágnes: Cîntece populare româneşti din Ungaria
Kórusok Országos Tanácsa, Budapest, 1988, 32 p.

D. D. Stancu: Antologie de cîntece pentru şcolari
Bucureşti, 1969, 285 p.

Petre Brâncuşi: Istoria muzicii româneşti
Bucureşti, 1969, 245 p.

Manuale apărute în România:

Alexandru-Chirilă Stanciu – Emilia Stanciu: Abecedar muzical vol. I–II.
Bucureşti, 1997, 182 p.

Sofica Matei: Alfabetul cântat
Bucureşti, 1997, 95 p.

Ana Motora- Ionescu: Muzică, manual pentru clasa a III-a
Bucureşti, 1993, 112 p.

Ana Motora- Ionescu: Muzică, manual pentru clasa a IV-a
Bucureşti, 1993, 144 p.

Simona Ciurumelescu: Muzică, manual pentru clasa a V-a
Bucureşti, 1992, 96 p.

Simona Ciurumelescu: Muzică, manual pentru clasa a VI-a
Bucureşti, 1992, 95 p.

Studii:

Eva Kozma-Frătean: Portretul unui muzicant
În: Din tradiţiile populare ale românilor din Ungaria,
Red. Emilia Martin Nagy, Budapesta, 1988, p. 75–102.

Eva Kozma-Frătean: Repertoriul muzical al românilor din Chitighaz
În: Din tradiţiile populare ale românilor din Ungaria,
Red. Alexandru Hoţopan, Giula, 1996, p. 45–77.

a) Kiválasztás és variálás

Emlékezzünk a **Petőfi–Benkes** módszer táblázatos összefoglalójára: a *válogat-létrehoz-variál* hármasra.[13] Ha egymásra vonatkoztatjuk ezt a három tényezőt, és nem korlátozzuk az irodalmi szövegre, néhány, a megfontolásunkra érdemes következtetésünk adódik.

A *válogatás* a közlés előtt eredményez „beválogatott" és „kiválogatott" elemhalmazt. Az előbbiek és az utóbbiak különbsége sajátosan létrehozott rendezettségű vagy rendezetlenségű anyagot jelent önmagában is, s ha rendezőelvet érvényesítünk rájuk, akkor létrehozunk egy alkotást is. (Érdekes lenne az irodalmi vagy nem irodalmi anyagnak a „kiválogatott" részéből is ugyanolyan elvek szerint megalkotni a szöveget, amilyennel a „beválogatottat" rendeztük el.) Vajon a két (több) szöveg mennyiben lenne több egyenértékű variánsnak tekinthető?

A *létrehozás* teremtő aktusa az alkotóelvnek a működését jelenti már abban a szakaszban is, amikor még az eszközöket gyűjtjük, illetve válogatjuk. Nyilvánvaló például, hogy a leíráshoz a leírandó tárgy főneveit és melléknevеit érdemes összeszednünk, az elbeszélő szöveghez a körülmények határozói és a tevékenységek igéi kellenek stb. Mindez fordítva is lehetséges: az összegyűjtött anyag indíthatja a szerzőt más, új rendezőelv alkalmazására. A létrehozás kapcsolódik a változatokhoz is: a feladat végzőjének a megformálási lehetőségek közül egyet kell előnyben részesítenie.[14]

A variálás kísérletezést jelent, annak eldöntése érdekében, hogy melyik megvalósítható kidolgozás mennyit tartalmaz az optimális elképzelésből. A szerző ennek eldöntésére számba veszi az összes lehetségesnek ítélt változatot, válogat közöttük, s értékelő mechanizmusával dönt, – így hozza létre értelmes szövegét = a szövegének megformált változatát.

Az eddigiek alapján a három fogalom alkalmazása a kreativitás fejlesztésében összefüggően történik. A szakirodalomban előnyben részesítik a kombinációt, de a hibák elkerülése érdekében a tanárnak célszerű meggyőződnie arról, hogy a tanulóknak rendelkezésükre áll-e a szelekció és a kombináció elvégzéséhez a szükséges és elégséges információ.

b) Az újító egyéniség

Az iskolában a tanár számára elengedhetetlen feladat az, hogy megismerje a tanítványaiban meglévő kreativitást, és ezt a tudását célszerűen használja föl a munkájában. Ha bárki azt kérdezi, miből és hogyan ismerheti föl és hogyan ismerheti meg a tanulóknak ezt a sajátosságát, azt válaszolhatjuk: fedezze föl bennük az expresszív, produktív, felfedező, újító vonásokat.

Jegyezzük meg: az imént azt írtuk, „... fedezze föl ... a felfedező vonásokat". Ez az ismétlés arra utal, hogy a tanár kreativitása szükséges a tanulói kreativitás meglétének észrevevéséhez is. (A karikatúra nyelvén ezt úgy fogalmazza

meg *Romhányi József* a *Doktor Bubó* lapjain, hogy a pszichiáter csak olyan idegbetegségeket tud diagnosztizálni, amelyek valamennyire benne is megtalálhatók.)[15]

Az *expresszivitás* megnyilvánulása nem köthető közvetlenül sem a közvetlenséghez, sem a közlékenységhez. Ennek az az oka, hogy a gyermek közvetlenebb is, közlékenyebb is szokott lenni az általa ismert személyek környezetében. (Itt most nem az egyéni különbségek a fontosak.) Nevelés és szoktatás kérdése ugyanis az, hogy diákjaink könnyebben vagy nehezebben kötnek ismeretséget, hamarabb vagy később szólítanak meg egy ismeretlent, szívesen vagy kevésbé szívesen adnak információt azoknak, akiket kevéssé ismernek. Az expresszív alkat a megnyilatkozásaiban, azok egyediségében, frappáns, találó voltukban mutatkozik meg. Ilyenkor a tanuló önmagából, szemléletének frissességéből, látásmódjának eredetiségéből ad valamit. Ezeket a kifejezésformákat észleli a jó tanár, s ezek nyomán tudatosan figyeli tanítványainak hasonló megnyilatkozásait.

A *produktivitás* a tevékenységnek cselekvő, serény, szinte az automatizmusig vitt vonása. A friss agy munkaképességét is jellemzi (a diákoknak, más jelleggel együtt: *pihent agy*), jelenti a feladat könnyű áttekintését és gyors elvégzését.

A *felfedező* diák szemmel látható örömmel jön rá valamely összefüggésre, nem is nagyon tud magán uralkodni, olyan erős érzés tölti el a megismerésben. Ilyenkor nem ritka a felkiáltás, a gyermek majdnem kiesik a padból, hogy elmondhassa a tényt, adatot, összefüggést; közléséből kitűnik a jókedv is, amelyet érez. (A nagy felfedezőket ellenállhatatlanul sodorja magával ez az erő. A tudománytörténet bővelkedik heurisztikus élményekben.)

Az *újítás* nélkülözhetetlen a kreatív gondolkodáshoz. Az a tanuló, amelyik „de így is lehet", „de nekem így jobban tetszik" kijelentéssel előadja, hogyan talált eltérő megoldást a matematikapéldához, hogyan és mit gondolt másképpen, mint a tankönyve – bizonyára különös figyelmünket érdemli.

A négy sajátosság között hierarchia építhető: az expresszivitás szülhet produktivitást, a produktivitás fölfedezésekhez vezethet, a problémahelyzet fölfedezése a megoldás újszerűségét hozhatja közel. Ilyen módon az első három tényező alapozza meg az újító, a kreatív egyéniséget.

c) A fölfedezéstől az alkotásig

Ha tehát fölfigyeltünk a tanulók kreativitására, szükség van arra, hogy igyekezzünk ezt tervszerűen fejleszteni. A fejlesztés előtt a feltételeket tisztázzuk: világossá tesszük, milyen tényezők segítik, melyek akadályozzák az alkotóképesség fejlődését. Az elősegítő, stimuláló, jótékony hatású feltételek között a legfontosabb a sikerélmény. Ez az eredmény arra készteti a diákot, hogy hasonló tevékenységet igyekezzék kifejteni, ennek révén újabb sikerélményhez jusson. Az egészséges légkörben a siker a közösség elismerése.

Vigyázat! Az egészséges légkörű osztályban egyik-másik tanítványunknak kárt is okozhatunk, s ráadásul éppen azzal, hogy folyton dicsérjük. Az elismerésben is körültekintőnek kell lennünk. A túlzott vagy elhamarkodott dicsérettel el is ronthatjuk azt, akit pedig biztatni szerettünk volna; az ellenkező hatást érhetjük el, mert a gyermek a saját értékítélete szerint nem érdemelte ki a kapott elismerést.

A hátráltató, akadályozó tényezők között figyeljünk fel az elhibázott dicséret ellenkezőjére is: a jogos elismerés elmaradására. (Neveléstörténeti és didaktikai közhely, hogy a legkevésbé az serkenti a tanulókat, ha a tanár az osztályzat közlésén kívül semmilyen megjegyzést nem tesz.)[16]

A teremtőképesség fejlődésének a túlzott terhelés, a túlzott elvárás is akadálya lehet. Az előbb egészségesen fejlődő személyiség a kényszeres cselekvéseiben nem leli örömét, legfeljebb valamely kötelezettség „kipipálásáig" jut el. Mindannyian ismerjük azt a – főként szülői, de gyakran tanári – vágyat, amely a gyermektől sok és még több eredményt szeretne. A tehetségesebb, jól teljesítő gyermekre az osztályfőnöknek, a szülőnek abból a szempontból is kell ügyelnie, nehogy a lehetségesnél is többet várjon tőle.

d) A türelem kreativitást (is) terem

Közhelyszerű, de rendkívül fontos: mindaz, amiről szóltunk, körültekintő türelmet igényel. Egyrészt azért, mert a gyermekek egyedi fejlődésében a kreatív képességek is szeszélyes különbségeket mutatnak a megjelenésük idejében, formájában, a szakaszaik hosszában, intenzitásában stb. Mindez ráadásul éppen a kamaszkorban történik, amikor hirtelen és drasztikus váltások is jellemzik a gyermekek pszichofizikai fejlődését. Egy biztos: több esélyünk van a fel-felbukkanó kreatív képesség fejlődésére, ha nem sürgetjük, nem erőltetjük.

Másrészt azért szükséges a türelem a kreatív képességek fejlesztéséhez, mert a megjelenési mód, a kreativitás területe sokféle lehet. Az valószínű, hogy az alapja a nyelvi kreativitás, de a tevékenységi formák körében megjelenhet pl. a látásmódban, a színérzékelésben, a felületi megmunkálás valamilyen formájában stb. Előbb-utóbb a nyelvi kreativitás is megjelenik, de ennek a megjelenését ki kell várni.

Nem nélkülözhetjük témánkból azt az alapelvet sem, amely a tanár számára a példamutatás kötelezettségét írja elő. (Az egyszerűség kedvéért írtunk tanárt, de lehetett volna szülőt, nevelőt, általánosabban: a tanulóra ható egyéniséget is írni.) Azoknak a példája ébreszthet és serkenthet kreativitásra, akik az egyéniségükkel – nem mindig tudjuk, miért – vonzzák a gyermeket. (Nem baj, ha a tanár is ilyen.)

e) Nem kell annyira akarni!

Ismerjük azt az anekdotát, amely szerint az újonc nagy gonddal készül a lövészetre, igyekszik erősen koncentrálni, nagyon pontosan betartja az előírásokat, – mégsem talál a céltábla közepébe. Ezért is bosszankodik, amikor látja,

hogy a tapasztalt katona némi lezserséggel, szinte oda sem figyelve lő, és telitalálatot ér el. Az újonc értetlenkedő kérdésére, hogy miért nem sikerült neki így találnia, az öreg katona válasza: „– *Nem kell annyira akarni.*"

Ha a kreativitás általános jellemzői közül egyet akarnánk kiemelni, alighanem a *könnyedség* lenne az. A teremtő egyéniség az energiáit látszólag erőfeszítés nélkül tudja mozgósítani. Ezek az energiák szinte maguktól, egyéb tényezőktől függetlenül képesek hatni. (Alkotója és alkotása válogatja, hogy az emberi szervezettől mennyi energiát követel ez a tevékenység. Ismerünk önpusztító példákat is, sajnos. A tehetséget – minden tehetséget, sikereket és kudarcokat! – magának a tehetséges személyiségnek, idegrendszerének, élettani adottságainak tudniuk kell elviselni.)[17]

A gondolati könnyedség arra a tudati sajátosságra vonatkozik, amellyel a tanuló egymáshoz látszólag távol eső tényezőket képes társítani, új, lényegi szempontból összekötni. Ezt a tulajdonságát a gondolkodás élénksége, váltani tudása és gyakran gyorsasága is érvényesíti. Előfordulhat persze ez a sajátság a lassabban forgó ész esetében is; az benne a legfeltűnőbb, hogy nem okoz problémát a váltás magának a gondolkozónak, ahogyan az egyes adatokat, tényeket vagy tényezőket egymáshoz kapcsolja, összeveti, egymásra vonatkoztatja.

Ugyanennek a sajátságnak a megjelenési módja az asszociációk könnyedsége: a szokatlan vagy váratlan társítások nem jelentenek gondot a gondolkozónak. Ezzel az asszociáció útjából eltűnik minden akadály, legyen az adott adat bármilyen szokatlan, ellentétes, váratlan, más – ti. a többiek számára.

A kifejezés könnyed természete nagyon szerencsés képesség; azok tudnának erről igazán mesélni, akiknek nem adatik meg. Ennek egyik ága a megnevezés könnyedsége: a dolgokat és jelenségeket elnevezni annyi, mint uralkodni rajtuk. (Gondoljunk a sámánosság szokásaira, a *Nemvaló* névre, hogy ne árthassanak a gyermeknek a sötét szellemek.) Elmondani, amit gondolunk, néha nehezebb, mint elgondolni.

A gondolati könnyedség akkor lehetséges, ha tapasztalatainkat, szerzett ismereteinket nehézségek nélkül fel tudjuk idézni, ha ezt a felidézést s az őt követő gondolati műveleteket nem akadályozza semmi. (Hányszor megtörténik, hogy idegfáradtság miatt nem vagyunk képesek egyébként jól ismert információkat „tudatunk képernyőjére" idézni.) A felidézés könnyedsége teszi lehetővé, hogy az optimális ismeretmennyiségből helyesen tudjuk kiválasztani és jól kombináljuk a megfelelőket.

A gondolati könnyedséghez tartozik a használati könnyedség. Ellenkezőjéről könnyű megvilágítani: mennyien küszködnek azzal a problémával, hogy nem tudnak mit kezdeni a megszerzett információkkal, adatokkal és összefüggésekkel. Így érthető a felhasználni tudás természetessége és magától értetődése: a szóbeli könnyedség áldása.

f) Váltás és változtatás

A kreativitás egyik legfontosabb jellemzője az, hogy a gyermek nem elégszik meg a sokak által sokszor bejárt utakkal, a másoktól kipróbált megoldásokkal, a tankönyvből olvasott, a tanártól hallott módozatokkal. El akar térni ezektől, elvszerűen és szándékosan keresi saját megoldásait. A többiek számára érthetetlen, többször nevetségesnek tűnő ötleteket hoz elő, ezektől nem és nem hajlandó tágítani. Újra és újra kísérletezik; makacsul ragaszkodik ahhoz, amit ő gondolt ki, ami váltást jelent az előzményekhez képest.

Ahhoz, hogy a kreatív gondolkodás váltson, letérjen a járt útról, *rugalmasság*ra van szüksége. Ez a rugalmasság teszi lehetővé, hogy képes legyen a gondolat másként haladni, mint ahogyan másoktól tapasztalta. Ez a rugalmasság alapozza meg, hogy a gondolati kísérletezésben különböző utakon keresse megoldásait, hogy az eredménytelennek bizonyult utakat feladva könnyedén térjen át a másik, a sikerrel kecsegtető irányba.

Ahhoz, hogy a gondolati váltást elvégezhesse, a diáknak eredetiségre van szüksége. Van, aki megriad, amikor járatlan útra tér; a kreatív ember akkor érzi jól magát, ha előtte még nem jártak, ha semmilyen tapasztalata nincs az adott megoldásról. Az eredetiségnek fokozatai vannak az ugyanazon adatok eredeti csoportosításától kezdve egészen az újszerűen összehozott, távoli asszociációkkal végzett tevékenység nyomán megteremtett új világig.

A kreativitás – akár a megjelenésekor, akár később – a *nyelvi problémák iránti érzékenység*gel kapcsolódik össze. Ez is bizonyítja a fentebb említett elv érvényességét: a kreativitás ilyen vagy olyan jellegű lehet, de mindenképpen kapcsolódik a nyelvi kreativitáshoz.

Reméljük, nincs vége

Nem hatásvadászat diktálta ezt a fejezetcímet. Azért tartottuk célszerűnek ezt a megfogalmazást, mert szeretnénk hinni, hogy az Olvasók nem hagyják abba a téma tanulmányozását a könyv végén, hanem az olvasottak hatása éppen a kötet becsukása után lesz jelentős. Hatása a továbbgondolásban, hatása az új utak keresésében, hatása a tanulók figyelmesebb irányításában, a minőségi munka iránti elkötelezettség erősítésében.

Ha gyűjteni kezdik a kreativitásra ébresztő, a kreativitást ébren tartó, az alkotóképességet fejlesztő gyakorlatokat és feladatokat, – ezt a cikket nem írtuk hiába.

Kérjük, írják tovább saját elképzeléseikkel, munkájukkal.

Jegyzetek

1. LANDAU, E.: *A kreativitás pszichológiája.* Tk. 1974. – Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány.* Ak. 1996. – EYSENCK–KEANE: *Kognitív pszichológia.* Ak. 1997.

2. PÉNTEK JÁNOS–NAGY L. JÁNOS: *Az anyanyelvi nevelés kreatív lehetőségeiről.* p. 149 Kolozsvár–Szeged, 1997. (Kézirat)

3. Kriterion, Bukarest, 1988. – Tk. Bp. 1994., 1995. – L. BALOGH LÁSZLÓ kutatócsoportjának közleményeit, 1985., 1990., 1995. – CSAPÓ BENŐ kutatócsoportjának legújabb kötete 1997-ben: *Az iskolai tudás.*

4. LYONS, J.: *Sentence and Utterance.*– KÁROLY SÁNDOR: Mondat és megnyilatkozás. In: Acta Acad. Segediensis XXVI–VII. 1981–82. – L. még BALÁZS JÁNOS (szerk.): *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat.* Tk. 1985.

5. Hogyan is térhetnék el valamitől, ami nincs?

6. *Egybegyűjtött írások*, III. 435

7. Megjegyzések a magyar nyelvű szövegek diszciplináris környezetéhez. In: *Anyanyelvi nevelés és helyesírás*, 57–68

8. Érdemes lenne az ilyen típusú jelenségeket a beszélők oldaláról, a szókincs rétegei oldaláról stb. vizsgálni.

9. *Szöveg, modell, típus*. Ak. 1964.

10. Magyar címe: *Nadrágban járó felhő.*

11. SUMNER, W: *Népszokások.* A századforduló után több kiadást ért meg az alapmunka, s számos specifikus terület anyaga követte.

12. L. *Lotman* és mások.

13. L. *Benkes Zsuzsa* 1998. 52–54

14. Ezért is tanácsos megismertetnünk a tanulókkal néhány kritikai kiadást.

15. Kifejlődhet talán kreativitás a tanulókban merő dacból, a merev szemléletű tanárral szemben is ...

16 *Orosz Sándor* professzornak, kedves tanáromnak a példája szerint egy osztályt négy csoportra bontottak az értékelés szempontjából. Az elsőket minden megmozdulásukban dicsérték, másikuknak minden hibáját elemezték, harmadik csoportjukban tárgyilagosan értékeltek, a negyedikben nem értékeltek, csak közölték a jegyet. A leggyengébb eredményre a negyedik csoport jutott.

17. Közismert példa bizonyítja, hogy a tehetségét is el kell tudnia viselni a tehetséges embernek. Sajnos, sok az ellenpélda.

Dr. Nagy János

Aspecte de metodică a predării literaturii

Lectura

Întreaga bibliografie a receptării literaturii s-a strîns în jurul actului de lectură. Lectura este văzută atît ca metodă -fază în grocesul receptării- cît ca *act, proces,* fenomen de *comunicare,* legat de preocupările de perspectivă ale individului uman.Teoriile aupra lecturii vin, pe de o parte din unghiul teoreticienilor literari,care folosesc instrumente specializate de definire a actului lecturii (premise, structuri, relații, componente), cît şi din partea cadrului instituțio-

nalizat al şcolii, care tratează lectura din perspectiva unor necesităţi didactice. În ambele situaţii punctul comun în care se întîlnesc aceste teorii este *premisa lecturii* în procesul receptării literaturii. Lectura devine astfel prima fază în acest proces de cunoaştere.

O parte din teoreticieni au fixat lectura în faza iniţială a receptării, mergînd pe funcţia instructivă, de informare (George Bariţiu, George Călinescu, Roland Barthes, Hans Robert Jauss}; altă parte a definit lectura ca efect al receptării,cu insistenţă pe funcţia formativă,contemplativ-psihologică şi estetică (ca plăcere, viziune, cunoaştere – la Ion Vlad, Adrian Marino, Tatiana Slama-Cazacu, Paul Cornea.}.

Etimologic, cuvîntul *lectură* are ca rădăcină indo-europeană leg(împreunare, reunire),rădăcină păstrată în greacă, latină şi albaneză. Termenul în latina tîrzie, *lectura,* derivat din *lectum,* capătă în limbile moderne noi semnificaţii: a strînge,a aduna,a alege, a enumera(lat.lego). El depăşeşte sensul primar de *„a lega literele", echivalentul lui „a citi" şi este asociat celui de „a selecta", o abordare prospectivă a parcursului textual*".[1]

Din această perspectivă etimologică, lectura înseamnă reunire, deci presupune o relaţie între doi termeni, autor şi cititor (în teoriile moderne, *emiţător şi receptor*). Relaţia nu rămîne doar la nivelul citirii (ca reunire de litere), ci impune niveluri superioare, implicînd o prospectare aprofundată a textului cu o structură complexă (text literar sau ştiinţific). Astfel, treptat, lectura este definită în sens mai larg, dincolo de echivalentul citire, „ca *un proces complex prin care receptorul încearcă* să *reconstituie, mesajul codat de scriitor în limbaj grafic*"[2]. Aceasta înseamnă că în acest proces concură o serie de activităţi de naturi diverse, care antrenează atît autorul cît şi cititorul. Lectura devine astfel „ansamblul *activităţilor perceptive* şi *cognitive vizînd identificarea şi comprehensiunea mesajelor transmise scriptic.*[3] În cazul lecturii unui text literar, lectura, fie act, fie proces ori activitate complexă, stabileşte *un act de comunicare,* numit *comunicare* literară; *„Comunicarea literară este un proces prin care cititorul (elevul) descoperă prin lectură* (datorită *forţei evocatoare a cuvintelor) o lume nouă, asemănătoare cu cea reală şi totuşi diferiă.*[4] În acest act de comunicare lectura se defineşte, deci, ca metodă specifică de comunicare şi mijloc (scop) de educare a gustului estetic. Lectura capătă, prin sfera didacticii, o importanţă covîrşitoare, cu rol de instrument de lucru în lecţia de studiu asupra unui text literar.

Relaţia pe care lectura trebuie s-o menţină permanent, ca o premisă a formării comportamentului de lector (cititor şcolar), este una directă cu textul literar. Scoala, prin orele de literatură română poate asigura funcţionalitatea acestei relaţii, conştientizînd actul lecturii prin schimbul direct între operă şi cititor: *„În şcoală întoarcerea la text şi instalarea în el înseamnă în primul rînd lectură minuţioasă pregnantă, fidelă sau infidelă interpretare verosimilă, dar şi cuvinte potrivite, precise.*"[5]

Lectura comportă prezenţa cîtorva protagonişti, autorul, cititorul-elev şi referentul lecturii, *profesorul.* Ca proces de comunicare şi receptare, lectura

întîmpină unele dificultăți provenite din `*„neconcordanța competenței celor doi (autor, destinatar)"*[6]

Din unghiul necesităților didactiee, definim lectura ca parte componentă a comunicării literare şi didactice, obiectiv specific şi metodă de studiere a textului literar. În şcoală, lectura devine performantă din momentul cînd elevul învață să citească şi ajunge să-şi dobîndească un comportament de lectură (nevoia unei culturi generale, nevoia cunoaşterii şi autocunoaşterii, nevoia educației şi instrucției permanente). De aceea, ca orice achiziție umană, lectura devine parte (condiție) a învățării şi motivație a ei: *„act de comunicare, sesizare de semnificații, construire de sensuri, organizare a unor informațiii deja dobîndite."*[7]

Programa de limba şi literatura română pentru clasele 1-10/1996, înscrie lectura atît ca obiectiv specific disciplinei, cît şi ca metodă adecvată predării şi învățării literaturii române în gimnaziu, prin cerințele pe care le impune în formularea unor sarcini minime: povestire, compunere,rezumat. Definiția sugerată mai sus răspunde metodelor specifice învățării literaturii române, punct începător şi esențial pentru orice demers didactic: *„Lectura este în primul rînd o tehnică fundamentală de muncă intelectuală, care în practica şcolii devine o parte esențială a învățării, o activitate de studiu personală şi formativă, o metodă de comunicare scrisă care permite învățarea."*[8]

Din această încercare de definire a lecturii decurg *şi funcțiile lecturii:*

a) **Funcția de informare şi documentare,** prin care cititorul ia contact cu cartea şi primeşte informații, le tezaurizează pentru un scop de perspectivă. Această funcție răspunde primei semnificații, aceea de citire şi învățare.

b) **Funcția cognitivă** răspunde concepției despre lectură ca activitate *„explicativ-ştiințifică, cu accent pe participarea intelectiv-rațională"*[9] Lectura e văzută aici ca o activitate complexă de decodificare şi emitere *o aventură extraordinoară a cunoaşterii, semne pregătitoare pentru înțelegerea, refacerea şi re-ordonarea textului revelator ca semnificații"*[10]

c) **Funcția de culturalizare**, prin care cititorul metodic şi consecvent înțelege lectura ca preocupare de perspectivă şi de durată. Devine parte componentă a educației permanente.

d) ***Funcția formativă, creatoare,*** prin care lectura educă gustul şi sensibilitatea estetică, şi răspunde concepției despre lectură ca *„act contemplativ-psihologic, cu accent pe subiectivitatea cititorului, care se află în ipostaza plăcerii sau* evaziunii."[11]

Structura actului de lectură

Fiind act, proces, activitate, lectura se integrează unei structuri de comunicare. Ion Drăgătoiu înscrie comunicarea literară în sistemul mai larg al „comunicării pedagogice", constituit din cinci actanți *(***Emitent**, **Destinatar**, **Mesaj**, **Cod**, **Canal)**, dintre care doi sînt manifest prezenți: ***Mesajul*** şi **Destina-**

tarul. Lectura devine astfel operantă prin conlucrarea elementelor antrenate în acest tip de comunicare, deci *„nu numai un act de manifestare a operei, ci şi un proces de valorificare."*[13] Valorificarea lecturii în cadrul comunicării de tip pedagogic (de uz didactic) aparţine atît cititorului direct implicat (elevul), cît şi referentului lecturii sale, profesorul de literatură.

Adoptăm, cu unele îmbunătăţiri, care ţin de lectură ca instrument didactic, structura comunicării prin lectură a Tatianei Slama-Cazacu, care aşează lectura sub semnul *receptării* şi sub cel al emiterii (legea efect-cauză). Schema propusă cu aceste amendamente ia în discuţie şi statutul profesorului de literatură, iniţiator şi diriguitor al actului de lectură săvîrşit de elev. Acesta se fixează în momentul receptării şi în cel pregătitor actului de lectură, dar e prezent şi la finalul activităţii, inclusiv în stadiul emiterii. El devine instanţa intelectuală coordonatoare a procesului de lectură. Schema apare în vol. **Lectura - diverse finalităţi şi niveluri de complexitate**, apărut în Buletinul S. S. F., Constanţa, 1990, p.20, şi adaptat de noi în cazul comunicării în activitatea de lectură şcolară:

Contextul livresc		**Contextul didactic**	
(scriere)		profesorul	lectura
		↓ *-orientare, veghe*	
Emitere → Mesaj → text →	(tipar)	Receptare ← ← → →	Emitere a textului (oral sau în gînd)
		↑ *-decodare, înţelegere*	
		elevul-cititor	

Importantă, din perspectiva şcolii, apare partea a doua a schemei de mai sus; cei doi actanţi, constituenţi ai contextului didactic, trebuie să se întîlnească în actul de lectură, avînd ca obiect cartea. Pe finalitatea acestui act, *emiterea (*care poate fi scrisă, ca o emitere de alt text scris) se bazează comportamentul elevilor faţă de lectură, deprinderile de a folosi achiziţiile lecturii şi de a valorifica potenţele creatoare ale elevilor cititori. Din cititor metodic şi consecvent, elevul poate deveni atît de dotat încît să devină el însuşi creator de texte de lectură. Emiterea textului de către elev măsoară gradul de receptare a textului provocator de alt text şi conjugă acţiunile celor doi actanţi în această fază a comunicării: orientarea şi supravegherea lecturii de către profesor şi decodarea şi înţelegerea de către elev.

Tipuri de lectură

Teoriile asupra lecturii şi asupra funcţiilor enunţate mai sus au încurajat şi o vastă tipologie a lecturii. Fiecare din aceste teorii dau şi caracteristicile tipului de lectură, condiţiile de manifestare ale acesteia. Paul Cornea în **Introducere în teoria lecturii** (1988) stabileşte trei tipuri:

* *lectura-citire „naivă sau avizată, superficială sau sistematică"*
* *lectura-decodificare „precisă, deschisă, incertă, ambiguă"*
* *lectura-receptare „conţinere*, şi *reţinere"*

Emil Faguet în studiul **Arta de a citi** departajează pe cititorul interesat în actul lecturii de instruire şi pe cel de plăcere, în funcţie de obiectul lecturii (cartea): carte de idei şi cartea care se adresează sensibilităţii. În cazul lecturii poeziei avem un cititor „artist", „nobil" „rafinat". Autorul se referă şi la cititorul constant, deci la o lectură ca re-citire în care se încadrează şi profesorul de literatură.

Mircea Malița în **Aurul negru** (1973) pierde din vedere rolul profesorului în informarea deprinderilor de lectură şi încadrează lectura în metodele de comunicare, după feluri de lecturare: *lectura lentă*, de studiu direct pe text, lectura normală, de meditaţie asupra celor citite *şi lectura* rapldă, specifică domeniului de activitate al cititorului, bazată pe o familiaritate cu textul.

Radu Stanca şi Tatiana Slama-Cazacu fac distincţia între lectura ca act de decodificare a unui text scris, şi citirea (cititul) ca act al unei lecturi orale. După primul, lectura orală poate fi: cititul ştiinţific, care are drept scop înţelegera textului concomitent cu citirea, descoperirea sensurilor lui, cititul retoric, adică cititorul rosteşte cu glas tare un text scris, formă de exerciţiu retoric şi cititul literar, ca lectură specializată prin care textul este transfigurat. În funcţie de genul operei literare, cititorul literar este cititor epic, liric şi dramatic.[14] După cel de-al doilea teoretician, lectura unui text scris urmează unei lecturi orale: *„orele propriu-zise de învăţare a citirii să fie precedate de povestirea orală şi de lectura unor texte reprezentînd poveşti, etc., făcută de învăţătoare, cu explicarea naturii povestirii ca* ***text scris*** *şi a procesului de* ***lectură*** *ca altă* ***formă de receptare.*** [15]

După Georgeta Corniţă, în **Metodica predării şi învăţării limbii şi literaturii române** (1993), tipurile de lectură se clasifică după următoarele criterii:

* forma de comunicare (lectură în gînd şi cu voce tare),
* ritmul lecturii (lectură lentă şi rapidă),
* complexitatea lecturii (lectură critică, explicativă, problematică, lineară, studiu de text),
* durată (lectură selectivă şi continuă)
* după referent (liberă şi dirijată).

După obiectul lecturii, textul literar, şi după nivelul de şcolarizare al elevului, **Programa de limba şi literatura română pentru clasele 1-10** (1996) stabileşte trei categorii de lectură (texte): lecturi literare obligatorii (care fac obiectul orelor rezervate pentru textele din manual), lecturi suplimentare (parte din ele din manuale, parte recomandate) şi lecturi particulare (în afara clasei, texte de cultură generală). În ultima categorie intră opere atît din literatura română cît şi din literatura universală, în funcţie de interesele de lectură ale elevilor şi de particularităţile de vîrstă ale acestora. O mare parte din lecturi este rezervată creaţiilor populare şi unor texte din scriitori români din Ungaria.

În funcţie de tipurile de lectură şi de subiectul cititor-elev, lectura trebuie să îndeplinească anumite condiţii, încă din faza iniţială de contact cu textul, condiţii care revin profesorului şi elevului, dar şi actului de lectură în sine:

a) Finalitatea lecturii presupune o lectură corectă care să respecte ideile, sentimentele, tonul, ritmul textului scris. Această condiţie se regăseşte într-o receptare fidelă a lecturii.

b) Accesibilitatea lecturii prin care lectura este selectată după particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevului. Operaţia este efectuată şi dirijată de profesorul de literatură.

c) Lectura-model, necesară atît în faza lecturii ***literale*** (a învăţării cititscrisului) cît şi în cea a lecturii *literare (de* studiu asupra textului). Ea presupune o logică expresivă, coerentă, adecvată după mediu, interese, după condiţiile impuse de text (ton, ritm, dialog), după scopuri (analize, comentarii, dezbateri, sinteze).

d) lectura reglatoare şi integrală, prin care textul trebuie citit global, cu *„notaţii de lectură, reveniri asupra textului"* (Ion Drăgătoiu).Textul provoacă o anumită reacţie şi atitudine a elevului, care îl poate dirija în perspectivă în actul de lectură permanentă.

e) Lectura prospectivă prin care achiziţiile sînt sistematizate şi valorificate în structuri analitice (analize, dezbateri, comentarii, diverse compuneri).

f) O lectură pluriculturală, prin care se face apel la informaţii de cultură generală, la scrieri din presa românească din Ungaria, la poveşti şi descrierea de datini şi obiceiuri locale.

Aceste condiţii şi scopuri ale lecturii impun şi metodele lecturii, ca etape componente ale strategiei didactice, de la emoţia lecturii la valorizarea operei şi explicitarea ei logică. Aceste componente structurează şi lecţiile de lectură literară, de la etapa receptării la studiul propriu-zis al textului, realizat din perspectiva obiectivelor specifice. Strategia didactică urmează tipul şi subiectul lecţiilor de lectură, pe momente ale comunicării:

1. Familiarizarea cu textul literar prin discuţii pregătitoare. Citirea model, date despre operă şi autor, relaţia operei cu experienţa umană a elevului, citirea explicativă necesară pentru planul simplu şi dezvoltat de idei.

2. Studiul efectiv al textului prin lectura pe unităţi şi structuri logice; explicarea titlului, prezentarea subiectului, evidenţierea modalităţilor artistice, înţelegerea şi folosirea noţiunilor de teorie literară.

3. Operaţionalizarea noţiunilor de teorie literară şi compoziţie prin aplicare la textul lecturat.

4. Valorificarea lecturii suplimentare printr-o adecvare a cerinţelor la lectura obligatorie prevăzută în programa şcolară.[16]

5. Exerciţii de formare a deprinderilor şi priceperilor de lucru cu cartea, prin folosirea unor instrumente, fişe, notiţe, planuri, rezumat, conspect, extrase, jocuri, etc., şi însuşirea unor forme de exprimare creatoare (compuneri, recenzie, cronici, note de lectură).

6. Valorificarea cunoştinţelor de limbă (gramatică şi stilistică) prin potenţialul expresiv al lecturii, îmbogăţirea vocabularului, exprimarea corectă şi expresivă, prin exerciţii complexe de lectură.

Textele prevăzute în cele trei secţiuni ale programei (cunoştinţe şi activităţi, istoria literaturii române, conversaţii, compuneri) asigură formarea şi perfecţionarea deprinderilor de citire, de îmbogăţire a vocabularului, de însuşire a gramaticii, ortografiei şi punctuaţiei, îmbogăţirea posibilităţilor de comunicare şi compunere. Dacă în clasele primare, textul literar urmează o lectură lineară, cu insistenţă pe citirea fidelă şi corectă, în clasele gimnaziale el urmează o lectură analitică, de profunzime, cu reveniri asupra textului citit, din diverse unghiuri de receptare, pentru ca în clasele 9-10 aceste achiziţii să se îmbogăţească cu noi cunoştinţe din domeniul istoriei românilor, a istoriei locale,a bisericii româneşti şi să se exerseze prin conversaţii, compuneri şi analize ale unor structuri de texte specifice culturii româneşti din Ungaria.

Teoria receptării face obiectul tuturor metodicilor de predare şi învăţare a literaturii române în şcoală. Fie că e lectură explicativă sau contemplativă, fie una informativă sau creativă, cititorul şcolar pus în faţa unui act de lectură îl decodifică după instrumentele gîndirii sale, îl înţelege şi apoi devine capabil să emită el însuşi un text, prin lectură orală sau în gînd.

După familiarizarea elevului cu lectura (textul şi atitudinea), acesta este antrenat într-o activitate de comunicare, de învăţare. Prima lectură pentru cititorul şcolar este una de suprafaţă; textul este receptat explicit prin procesele psihice concurente (percepţia, memoria, motivaţia), o lectură sub semnul impresiei şi înţelegerii spontane, libere. Abia apoi intervin factorii de natură psiholingvistică (emoţia, imaginaţia, gîndirea, creativitatea şi afectivitatea), care ar putea fi valorificaţi pentru etapa următoare, cea a lecturii explicative şi valorizatoare. Cititorul-elev impune o participare afectivă şi raţională în actul lecturii, printr-o receptare clară şi coerentă. Odată asigurate toate acestea, se poate trece la lectura analitică şi sintetică (etapa comentariului literar), o lectură de adîncime, didactică, specializată, care vizează relevarea calităţilor textului lecturat, a semnifIcaţiilor acestuia (relaţia cu experienţa umană), a expresivităţii limbii şi artei scriitorului.

În procesul lecturii şcolare, cititorul-elev recepţionează şi emite un tip de comunicare complexă, regăsibilă în comentariul literar: lectura răspunde nevoii acestuia de informare, culturalizare,sensibilizare estetică şi de valorificare a potenţelor sale creatoare. El devine, la capătul ciclului liceal, un cititor bine instrumentat, capabil să prelungească un act de lectură dincolo de ora (lecţia) de lectură instituţionalizată. Atributele acestui cititor, coerenţa, consecvenţa, imaginaţia, gustul estetic, gîndirea selectivă şi creativă, motivaţia superioară a actului de lectură, dispoziţia şi plăcarea actului lecturii, se regăsesc în lectura pe care el o efectuează în şcoală. **Feedbackul**, în cazul lecturii, ţine de acest cititor complex, care se foloseşte de achiziţiile şcolii în cîmpul de manifestare al interdisciplinarităţii. El poate opera cu deprinderile de lectură, prin raportare la alte lecturi, prin transfer de cunoştinţe dintr-un domeniu în altul, făcînd apel la experienţa şi realitatea vieţii sale. Interesul şi gradul de receptare faţă de lectură departajează între un cititor naiv sau unul specializat, unul de gust sau unul „obligat", între un cititor mediocru sau cititor dotat pentru lectură. Chiar programa şcolară, care

repartizează disciplina literatura română pe cele trei tipuri de lectură (obligatorie, suplimentară şi particulară) pare să folosească criteriile de departajare a cititorilor enunţate mai sus. Un cititor dotat presupune asimilarea tuturor textelor din sectoarele de cunştinţe ale programei, în timp ce un cititor conştiincios poate fi şi cel care asimilează integral textele recomandate la nivelul lecturilor obligatorii. Elevul poate fi format ca cititor la stadiul lecturii obligatorii, dar riscă. să nu simtă lectura ca necesitate cotidiană, aşa cum o simte cel dotat. În plus, multiplicarea surselor de informare în condiţiile de azi (mass-media, presa, literatura de toate genurile) pare să fure din timpul rezervat unei lecturi adînci şi preungite asupra cărţii. Rolul cititorului este de a-şi asuma opera,de a provoca un dialog permanent cu cartea, de a şi-o apropia şi a o recompune, prin selecţie şi judecăţi de valoare. În afara acestei instituţii, care este cititorul, textul scris rămîne o literă moartă.

Cornel Munteanu

Note

1. Paul Cornea, **Introducere în teoria lecturii**, Ed. Minerva, Bucureşti, 1982, p. 2

2. Tatiana Slama-Cazacu, **Diverse finalităţi şi niveluri de complexitate ale lecturii**, Buletinde informare şi documentare, S. S. F.,Constanţa, 1990, p.15

3. Paul Cornea, **Op. cit.**, p. 1

4. Ion Drăgătoiu, *Relaţia dintre textul literar şi metodologia predării lui în şcoală în* **Limba şi literatura română în liceu**, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 58

5. Ioan Derşidan,**Primatul textului**, Ed. Cogito, Oradea, 1992, p. 33

6. Ion Drăgătoiu, art. cit, p. 32

7. Adrian Neculau, Lectură *în şcoală. 0 abordare psihopedagogică în* vol. **Lectura-diverse finalităţi şi niveluri de complexitate**, Buletin S. S. F., Constanţa, 1990, p. 32.

8. Ioan Cerghit, **Metode de învăţămînt,** Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti , 1980, p. 143. Ideea apare şi la Georgeta Corniţă, **Metodica predării şi învăţării limbii şi literaturii române**, Ed. Umbria, Baia Mare, 1993

9. Vistian Goia, *Lectura textului literar; în* vol. **Receptarea literaturii moderne în şcoală**, Cluj, 1986, p. 17 şi în recenta carte, **Metodica predării limbii şi literaturii române**, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

10. Ion Vlad, **Lectura – un eveniment al cunoaşterii**, Ed. Eminescu, Bucureşti, l977

11. Ion Dragătoiu, **art. cit.**, p. 58

12. Maria Corti, **Principiile comunicării literare**, Ed. Univers, Bucureşti, 1981

13. Vistian Goia, **Lectura textului literar**; în vol. cît., p. l8

14. Radu Stanca, **Acvariu**, Ed. Dacia, Cluj, 1971

15. Tatiana Slama- Cazacu, **art. cit.**, p. 18

16. Cu unele înbunătăţiri, am adoptat scenariul didactic propus de G. Corniţă. in **Op. Cit.**, p. 173–174

Planuri de lecții

O lecție de limba română (clasa a 4-a)

Tema: **Septembrie** de Victor Eftimiu
(Din manualul: 33316 Lecturi literare 2–4)

Profesorul:	*Elevii:*
	(Dacă nimeni nu se prezintă, elevii vor răspunde în cor. În formularea răspunsurilor vor fi ajutați de profesor.)
– Bună ziua, copii!	
– Ce zi e azi?	– Azi e joi.
– Cu care zi începe săptămîna?	– Cu luni. Cu ziua de luni.
– Înșirati zilele săptămînii.	– Luni, marți...
– În cîte sîntem azi?	– În 20.
– În ce lună sîntem?	– Sîntem în luna septembrie.
– Cu care lună începe anul?	– Cu luna ianuarie.
– Înșirați lunile anului.	– Ianuarie, februarie...
– În ce an sîntem?	– Sîntem în anul 1998.

Profesorul scrie pe tablă: 20 septembrie 1998.

– Ce am scris pe tablă?	– Data de azi.
– Cum scriem data?	
– Ce scriem pe locul întîi?	– Numărul care arată în a cîta zi a lunii sîntem.
– Ce scriem pe locul doi?	– Luna în care sîntem.
– Ce scriem la urmă?	– Anul,
– Cîte zile sînt în septembrie?	– 30.
– Să numărăm pînă la 30!	– Unu, doi, trei...

Profesorul va fi atent ca elevii să spună șase *(nu* șasă), *nouă (nu noauă), unsprezece (nu unsprăzece), paisprezece (nu patrusprezece), șaisprezece (nu* șasesprezece), *douăzeci (nu doauăzeci) etc.*

– În fiecare lună sînt 30 de zile?	– Nu.
– Să luăm pe rînd lunile. Spuneți cîte zile sînt în fiecare.	– În ianuarie sînt 31 de zile.
– În februarie sînt 28 sau 29 de zile.	
– Cînd avem 29 de zile în februarie?	– Din patru în partu ani.

– Cum se numeşte anul în care luna februarie are 29 de zile? – An bisect.
– Ştiţi care a fost ultimul an bisect? – Anul 1996.
– Ce eveniment sportiv de mare însemnătate are loc în fiecare an bisect? – Jocurile olimpice de vară.
– Unde au avut loc ultimele jocuri olimpice de vară? – La Atlanta.
– În care ţară se află acest oraş? – În America.
– Acestei ţări i se mai spune: S. U. A.
– S.U.A. este o prescurtare. A cărei denumiri? Cine ştie? – Statele Unite ale Americii.
– Ştiţi că şi iarna au loc jocuri olimpice? Ele se numesc... – Jocuri olimpice de iarnă.
– Ultimele jocuri olimpice de iarnă au avut loc tocmai în anul acesta. Cine ştie unde? – La Nagano, în Japonia.
– Să căutăm pe harta lumii, unde se află Atlanta şi Nagano.

Elevii continuă să spună cîte zile sînt în fiecare lună.

– Scrieţi în caiet data naşterii voastre.
– Cînd te-ai născut? *(Fiecare elev va citi data naşterii sale)* – Eu m-am născut la...
– Cîte anotimpuri sînt într-un an? – Patru.
– Care sînt acestea? – Primăvară, vară, toamnă, iarnă.
– Ce anotimp este acum? – Acum e toamnă.
– Care sînt lunile de toamnă? – Septembrie, octombrie, noiembrie.
– Care sînt lunile de iarnă? – Decembrie, ianuarie, februarie.
– În care luni e primăvară? – În martie, aprilie, mai.
– Dar vară? – În iunie, iulie, august.
– Unde găsim toate zilele, săptămînile şi lunile anului adunate şi tipărite la un loc? – În calendar.

Profesorul va prezenta elevilor Calendarul românesc din anul acesta şi eventual 2-3 exemplare din Calendarul nostru din anii trecuti în care figurează şi numele popular al lunilor. De pildă calendarul din 1984.

– Citiți numele lunilor.
– Ce cuvînt figurează în paranteză? – Ianuarie (gerar).
– Gerar este numele popular al lunii ianuarie...

Se vor citi numele tuturor lunilor împreună cu denumirea lor populară. Apoi:

– Vă spun o ghicitoare:
Am un copac cu douăsprezece crengi, pe fiecare creangă cîte patru cuiburi, în fiecare cuib cîte şapte ouă. Ce poate fi? – Copacul e anul, crengile sînt lunile, cuiburile sînt săptămînile, oăle – zilele.

– Acum vom citi o poezioară despre luna septembrie.
– Deschideți manualul la pagina 3.

Profesorul va citi poezioara. Elevii vor citi poezioara în cor, apoi o vor citi 2 sau *3 din cei care se prezintă.*

– Ce titlu are poezioara? Septembrie.
– Cine este autorul poezioarei? – Victor Eftimiu.
– Din cîte rînduri se compune poezioara? – Din patru.
– Cum se numeşte cîte un rînd dintr-o poezie? – Vers
– Care sînt cuvîntele necunoscute?

Înțelesul cuvintelor necunoscute va fi explicat cu ajutorul unor desene, sinonime, antonime. În cazul substantivelor se vor da formele nearticulate la singular şi plural: nor, nori, şcoală, şcoli, etc., în cazul verbelor forma de infinitiv: a răsări, a merge etc.

– Ce exprimă primul vers? – Că timpul e plăcut.
– Unde merg copiii? – Copiii merg la şcoală.
– Ce au în mîini? – Ei au în mîini flori.
– Ce înseamnă că copiii au în suflete flori? – Înseamnă că sînt bucuroşi.
– De ce sînt bucuroşi? – Pentru că începe anul şcolar.
– Voi aveți flori în grădină? – Da.

– Ce fel de flori cresc în grădina voastră?

– Trandafiri, lalele, viorele, bujori, narcise, zambile, muşcate, garoafe, crizanteme...

Elevii trebuie să cunoască aceste flori, deoarece au învăţat despre ele din Dicţionarul ilustrat (33300, pag. 58–591.

– Vreţi să ne jucăm?
– Va trebui să dezlegaţi cîteva rebusuri.

Profesorul va proiecta cu epidiascopul următoarele rebusuri (sau *numai cîteva dintre ele). Se vor asigura 3-4 minute pentru dezlegare.*

.a. ea **.io.ea** **.a.oa.ă** **.u..a.ă .** **u.o.**

.a..a.e.ă **.e.u.ie** **.i.ia.** **..i. .a..e.u.ă**

– Înlocuiţi punctele cu cîte o consoană ca să primiţi nume de flori.

Profesorul îi va *lăuda pe cei mai isteţi. Sau va stabili cine s-au clasat pe locul I, II si III, luînd în consideraţie numărul rebusurilor dezlegate.*

Astăzi e cald?
– Cum spuneti: Ieri...
Mîine..
(şi aşa mai departe:
azi plouă, azi culegem flori, azi mergem la şcoală, azi răsare soarele)

– Da
– Ieri a fost cald.
– Mîine va fi cald.

Profesorul va desena pe tablă o linie orizontală şi una verticală care se intersectează. Concomitent cu întrebările şi explicaţiile de mai jos, va nota punctele cardinale pe tablă.

Cînd răsare Soarele?
– Cînd apune Soarele?
– Cum numim locul de unde răsare Soarele?
– Dar locul unde apune?
– La amiază Soarele e la punctul cel mai înalt deasupra noastră. Acest loc se numeşte miazăzi, iar locul în partea opusă Soarelui la amiază se numeşte miazănoapte. Acestea sînt

Dimineaţa.
– Seara

– Răsărit.
– Apus.

punctele cardinale. Cu ajutorul lor ne orientăm. Ele se mai numesc: est, vest, sud, nord. Se prescurtează cu E, V, S, N.

– Care sînt deci cele patru puncte cardinale?

– Arătați aceste direcții în clasă.

– Est, vest, sud, nord.

Arătați pe hartă punctele cardinale.

– În fața noastră e nordul, în spatele nostru sudul, în dreapta estul, în stînga – vestul.

– Cu care țări se învecinează Ungaria la nord, la sud, la est, la vest?

(Răspunsul se poate da cu ajutorul desenului aflat în *A treia mea carte* 33322, pag. 37.)

În lipsă de timp suficient, lecția poate fi încheiată cu exercițiile făcute cu propozițiile repetate în trecut și viitor. În acest caz, *proxima lecție poate începe cu citirea pe silabisite a poezioarei* **Septembrie.** *Astfel de exerciții îi vor ajuta pe elevi ca mai tîrziu să despartă corect în silabe cuvintele scrise. Apoi pot urma întrebările și explicațiile referitoare la punctele cardinale. Tema noii lecții poate fi materialul aflat în* A treia mea carte, *în paginile* 38–39–40. *Această propunere poate fi valabilă doar în școala în care* Prima mea carte *a fost folosită la clasa a 2-a,* A doua mea carte *la clasa a 3-a, iar* a treia mea carte *la clasa a 4-a.*

Propuneri concrete, asemănătoare celor de mai sus, *în legătură cu toate lecțiile în limba română s-ar putea face în cunoștința detaliată a programei locale, avînd totodată și informații precise privind faptul în care an și în care semestru au învățat elevii să scrie și să citească românește.*

Lucia Borza

Prima oră de limba română (clasa a 5-a)

Profesorul:

– Bună ziua, copii!

– Să facem cunoștință.

– Pe mine mă cheamă... (Eu mă numesc...)

– Sînt profesor (profesoară) de limba română.

– În anul acesta vom învăța împreună.

– Pe voi cum vă cheamă?

– Vă rog, să vă prezentați (să vă spuneți numele) rînd pe rînd.

Fiecare elev îşi va spune numele: Pe mine mă cheamă... – *sau – Eu mă* numesc... *Profesorul va pretinde ca fiecare elev să-şi spună numele „româneşte": Elena Pap* – nu: *Pap Ilona.*

Conversaţie

Profesorul, arătînd spre un elev	*Elevul:*
– Cum te numeşti?	– Mă numesc...
– Ce eşti tu?	– Sînt elev.
– În ce clasă eşti?	– Sînt elev în clasa a 5-a.
...arătînd spre o elevă:	*Eleva:*
– Cum te cheamă?	– Mă cheamă...
– Ce eşti tu?	– Sînt elevă.
– În ce clasă eşti?	– Sînt elevă în clasa a 5-a.
Profesorul, arătînd elevilor catalogul:	*Răspund elevii în cor sau cei care se prezintă.*
– Ce este acesta?	– Acesta este un catalog (catalogul).

În caz că elevii nu ştiu să dea răspuns, răspunde profesorul, dar răspunsul lui va fi repetat de elevi.

– Ce este acesta?	Acesta este un catalog.
– Da. Acesta este catalogul clasei a 5-a.	
– Ce figurează în catalog?	– Numele elevilor.
– În ce ordine?	– În ordine alfabetică.
– Ce înseamnă a striga catalogul?	– A înşira numele elevilor în ordine alfabetică.
– Ce spun elevii cînd profesorul strigă catalogul?	– Prezent!

Profesorul va striga catalogul. În caz că cineva e absent:
Vasile Cioca n-a venit azi la şcoală.
El absentează. Ce trebuie să spuneţi cînd un elev absentează? – E absent.
– Dar cînd o elevă absentează? – E absentă.

Cu ajutorul epidiascopului – sau al unui tabel – profesorul prezintă alfabetul limbii române.

– Ce vedeţi în tabel?	– Alfabetul.
– Cunoaşteţi alfabetul limbii române?	– Da.

– Să-l citim în cor.

– a, ă, â, be, ce, de, e, fe, ghe, ha, i, je, ka, le, me, ne, o, pe, re, se, te, le, u, ve, ics, ze.

– Ce trebuie să ştim despre litera x?

– În unele cuvinte litera x se citeşte cs, în altele gz.

Cu ajutorul epidiascopului, profesorul prezintă cuvinte care conţin litera x.

Profesorul:

– Citiţi cuvintele!

Elevii citesc în cor:

– Excursie, excavator, exemplar, expediez, fix, expres.

Cuvintele pot să figureze şi în propoziţii.

Duminică am fost în excursie.
Nenea Ion lucrează cu un excavator.
Crainicul anunţă ora exactă.
În clasă e ordine exemplară.
Ieri, i-am expediat bunicii o scrisoare.
Zilnic mă trezesc la ora şase fix.
Călătorim la Budapesta cu expresul.

Sau: se poate cere ca, după citirea cuvintelor, elevii să le aşeze în propoziţii.

Profesorul:

– Ce trebuie să ştim despre literele *ţ* şi *i*?

– Scrieţi după dictare:

Ion e român. Vorbeşte bine româneşte. A învăţat în România. Părinţii lui sînt abonaţi la Foaia românească. Tatăl său cîntă la fluier doine româneşti.

După ce elevii au scris textul, profesorul îl proiectează cu epidiascopul.

Profesorul:

– În care cuvinte aţi scris *ă* ?

– Corectaţi în caiet eventualele greşeli.

– Nu cunoaşteţi cuvîntul *eventualele*?

– Cum putem afla înţelesul unui cuvînt necunoscut?

Elevii:

– Litera ă se scrie în cuvintele:.

– Căutîndu-l în dicţionar.

Profesorul va prezenta elevilor dicţionarele: român–maghiar, maghiar–român, dicţionarul de neologisme, dicţionarul de sinonime, dicţionarul explicativ, dicţionarul ortografic, explicînd elevilor care la ce serveşte. Elevii vor răsfoi aceste dicţionare.

Profesorul *Elevii:*

– În ce ordine figurează cuvintele în dicţionare? – În ordine alfabetică.

– Iată de ce trebuie să cunoaştem alfabetul.

– Numai aşa putem găsi cuvintele în dicţionar.

– Ştiţi pe de rost alfabetul?

– Cîne îl ştie să se prezinte.

Elevul care se prezintă va spune alfabetul. Dacă *nimeni nu se prezintă, alfabetul se va citi de cîteva ori în cor. Apoi se va repeta fără ajutorul epidiascopului. Pe urmă cîte un elev va încerca să-l spună singur.*

Profesorul:

– Scrieţi în caiet – în ordine alfabetică – numele de botez al băieţilor din clasă.

– Să vedem cine va termina primul?

Întrucît fetele sînt mai puţine în clasă, se va scrie în ordine alfabetică numele de botez al acestora.

Profesorul:

– Cîne a terminat primul, al doilea, al treilea?

– Să-i aplaudăm pe cei mai isteţi.

– Iar acum să vedem, cine a rezolvat tema fără nici o greşeală.

Profesorul va proiecta în ordine alfabetică corectă numele de botez al băieţilor, respectiv al fetelor. Elevii vor face corectările necesare.

Profesorul:

– Ceea ce aţi făcut în minutele trecute a fost un fel de concurs.

– Să notăm pe acest carton cine s-a clasat pe locul întîi, al doilea şi al treilea.

Pe un carton sau pe o foaie mai mare, pregătită în prealabil, profesorul va nota sub I. numele elevilor care n-au comis nici o greşeală, sub II. numele acelora care au comis o singură greşeală, iar sub III. al acelora care au avut doar două greşeli. Cartonul va fi agăţat pe peretele clasei.

Profesorul:

– Pentru ora viitoare, scrieţi în caiet, în ordine alfabetică, numele tuturor elevilor din clasă.

***

În caz că mai sînt cîteva minute pînă la începutul recreaţiei, se va repeta alfabetul. Sau se vor face exerciţii. Profesorul va aşeza pe catedră diferite obiecte, numele cărora trebuie scrise în ordine alfabetică. De pildă: carte,

radieră, pix, ghiozdan, hartă. *O problemă ceva mai dificil de rezolvat poate fi aranjarea în ordine alfabetică a cuvintelor care încep cu aceeaşi literă:* creion, carte, caiet, cretă. *Diferite grupuri de cuvinte pot fi proiectate cu epidiascopul. Rezolvarea corectă în fiecare caz trebuie s-o afle elevii.*

Pregătirea profesorului pentru o astfel de lecţie cere timp, dar rezultatul e cert. În cadrul următoarei lecţii se va face verificarea cunoştinţelor: profesorul va întreba: Cum te numeşti ? Ce *eşti tu ? În ce clasă eşti ? Va striga catalogul. Elevii vor spune pe de rost alfabetul. Se va corecta – cu ajutorul epidiascopului – tema făcută* acasă: *numele elevilor în ordine alfabetică.*

Drept cunoştinţe noi vor figura formele cuvintelor în dicţionar.

„Concurs" sau 'joc": găsirea unor cuvinte în dicţionar.

L. B.

Cum am predat limba română în clasa a 2-a

Data: 12. XII. 1997
Obiectul: Limba română
Clasa: a II-a
Subiectul: Îmbrăcăminte nouă (I oră şi a II-a oră)
Scopul: Cunoşterea şi folosirea corectă a adjectivului

Obiective operaţionale:

a) *Motrice*:

– pronunţarea corectă a diftongului **oa,** a grupului de litere **ge, gi, ghe, ghi**;

b) *Cognitive:*

– să înţeleagă şi să cunoască sensul cuvintelor noi,
– să poată să răspundă la întrebările din carte,
– să recunoască adjectivele din text (culori),
– să observe diferenţele dintre adjective (numărul lor: sg., pl.)
– să alcătuiască propoziţii întregi cu diferite adjective,
– să denumească articole de îmbrăcăminte, folosind astfel adjective;

c) *Afective*:

– să cunoască modul de curăţare a articolelor de îmbrăcăminte şi anumite lucruri despre igienă.

Material didactic:

* jetoane cu articole de îmbrăcăminte pentru jocul „La magazinul de îmbrăcăminte";
* păpuşă, ursuleţ;
* articole de îmbrăcăminte.

Metode şi procedee:
- conversaţie, explicare, demonstrare, exerciţiu, problematizare.

Forme de organizare: individuală şi frontală.

Tipul orei: de predare a cunoştinţelor noi.

Defsăşurarea lecţiei

I. Moment organizatoric:
– pregătirea obiectelor necesare

II. Captarea şi orientarea atenţiei:
– În curînd soseşte Crăciunului. Mulţi copii au scris deja scrisoare lui Moş Crăciun, sugerîndu-i ce cadou ar dori. Voi ce cadou doriţi?
– În ce anotimp sîntem acum?
(În anotimpul iarna.)
– Cum este vremea acum?
(*Afară este frig...*)
– Cu ce ne îmbrăcăm iarna? Cum ne îmbrăcăm?
(Ne îmbrăcăm cu haine groase, cu palton, şapcă...)
– A cerut cineva dintre voi vreun articol de îmbrăcăminte? (discutăm prima dată ce înseamnă *articol de îmbrăcăminte*.)

III. Enunţarea scopului şi a obiectivelor:
– În ora de astăzi vom învăţa despre articole de îmbrăcăminte.
– Unde putem cumpăra articole de îmbrăcăminte? (*la magazinul universal*)

IV. Reactualizarea structurilor învăţate anterior:
Folosirea adjectivului:
– Pentru fiecare desen răspundeţi la întrebări!
a) Desen cu o fetiţă:
- Cine se vede în desen? (*o fetiţă*)
- Cum este fetiţa? (*Fetiţa este frumoasă,...*)
- E mare sau mică fetiţa? (*Este mică.*)
- Ce fel de haine îi trebuie, mari sau mici? (*haine mici*)

b) Desen cu un băieţel (*tot aceste întrebări*)
c) Desen cu o femeie (*întrebări corespunzătoare*),
d) Desen cu un bărbat (*întrebări corespunzătoare*)

IV. Prezentarea conținutului nou:
– Citirea model: „Îmbrăcăminte nouă"
(Unde s-au dus tata, mama și copiii?)

V. Dirijarea învățării:
– Să citim acum împreună lecția!
(citire în lanț)
– Citirea lecției pe părți, căutarea cuvintelor și explicarea lor:

- magazin universal
- palton
- șapcă, blugi, ghete
- o pereche de mănuși
- palton
- gri
- fular
- călduros
- scump
- probare

→ la fiecare articol de îmbrăcăminte pun pe tablă desenele corespunzătoare.
→ în timpul citirii și explicării acestor cuvinte și expresii, copiii le și subliniază.

– Alcătuirea unor propoziții cu aceste cuvinte și expresii subliniate:
– Citiți partea în care părinții și copiii lor merg la magazinul universal!
- Ce a zis mama către tata?
- Unde merg ei?
- Ce vor să cumpere?

– Citiți partea în care fetița își exprimă dorințele!
- Ce dorește fetița? (*o șapcă*)
- Ce șapcă vrea ea? (*șapcă albastră*)
- Și ce mai dorește? (*o pereche de mănuși albastre*)
- Tu ce șapcă și mănuși vrei; dar tu?
- Care palton îi place fetiței? (*paltonul gri*)
- Ție ce palton îți place?
- Ce culoare are fularul fetiței ? (roșie)
- Ce culoase are fularul tău ?

– Să citim partea în care Ioan își cere haine!
– Ce fel de șapcă vrea Ioan? Ce mănuși?
– Cum este paltonul?
– Cum este paltonul tău?
– Cum este fularul lui?

– Cum sînt mănuşile galbene? (*călduroase*)
– Ion vrea mănuşi galbene? (*Nu, el vrea mănuşi verzi.*)
– Paltonul maro e ieftin? (*Nu, e scump.*)

VI. Asigurarea conexiunii inverse (feedback)

- Jocul: „La magazinul de îmbrăcăminte"
  – 2 elevi: vînzători
  – 2 elevi: o fetiţă şi un băiat
  – restul clasei corectează, dacă ceva nu s-a spus corect, se observă diferenţele dintre hainele fetiţei şi ale băiatului
  – articole de îmbrăcăminte (ne jucăm de 2-3 ori)

VII. Exerciţiu:

1. pag. 60 (în scris, individual)

– Alegeţi cuvîntul potrivit! Subliniaţi-l!
Apoi scrieţi în caiete propoziţiile corecte!

a) Copiii au îmbrăcăminte (nou, <u>nouă</u>, noi)
Ionel vrea o şapcă (albastru, <u>albastră</u>, albaştri, albastre)
Mănuşile lui Ionel sînt (verde, <u>verzi</u>)
Am cumpărat o rochie (lung, <u>lungă</u>, lungi)
Pantofii sport nu sînt (scump, scumpă, <u>scumpi</u>, scumpe.)
model: copiii au îmbrăcăminte *nouă.*
– corectare: oral

b) Pantoful este uzat, <u>nou</u>, vechi, bordo, roşu
Cizma este *uzată,...*
Pantofii sînt *noi,...*
Cizmele sînt *uzate,...*

- Cum avrem grijă de haine?, etc. → igiena hainelor şi a corpului.

2. pag. 60 (– declinarea adjectivului)
a) – Citim propoziţiile.

Cum este calul?	Cum este pisica?
Cum sînt caii?	Cum sînt piscile?

b) Alcătuiţi propoziţii şi scrieţi-le în caiete!

Cal / Pisică } mare şi cuminte.

Model: Calul este mare şi cuminte.
Pisica este mare şi cuminte.

Cai / Pisici } *mici* Cai / Pisici } *maro, gri*

VIII. Fixare:

- Joc didactic: „Să îmbrăcăm păpuşa şi ursuleţul!"

– Elevii aleg articolele de îmbrăcăminte potrivite, le denumesc, apoi îmbracă cu ele păpuşa şi ursuleţul.

IX. Tema de casă:

– Scrieţi cu ce vă îmbrăcaţi dimineaţa cînd veniţi la şcoală!

(Ex.: Eu dimineaţa mă îmbrac cu: şosete, ghete, maieu, tricou, pulovăr, cămaşă, pantalon,...)

X. Evaluare: – oral, pe baza activităţii din timpul orei.

Garaguly Krisztina
studentă

„Vrei să înveți științele cu ușurințăi?
Începe prin a-ți învăța limba".
(Condillac)

Experiențe, păreri, propuneri

privind predarea limbii române în școlile române din țara noastră

Transformările economico-sociale întotdeauna și-au exercitat influența în toate domeniile vieții. Așa și în învățământ. Și nu numai în învățământul național, ci și în cel al naționalităților din țara noastră. Și de cîte ori numai în epoca noastră, în perioada de după cel de-al doilea război mondial!

Schimbări cu rezultat pozitiv?

Într-una din maximele sale Euripide susține – printre altele – că:

„Schimbarea în toate lucrurile este plăcută... „Oare neapărat și în orice împrejurări..."?

Diverse schimbări mai mici au loc destul de des în viața noastră de toate zilele. Ne și obișnuim cu ele aproape pe neobservate. Cu cele mai însemnate însă ne familiarizăm mai încet, avînd dubii, neștiind la început oare cu ce rezultat se vor sconta.

Transformările din învățământului școlar răstoarnă – într-o măsură oarecare – obișnuitul mers al treburilor. Cu toate acestea sîntem dispuși să nădăjduim că schimbările indicate de programe înseamnă un pas înainte.

Gîndindu-ne la schimbările intervenite în învățământ cu privire la școlile românești – începînd de la inființarea lor și pînă în prezent – se pune întrebarea dacă aceste transformări au fost (și în ce măsură) în favoarea progresului.

În anul școlar 1951/52, cînd îmi începusem cariera de pedagog la Giula, atît elevii școlii generale, cît și liceenii învățau – cu excepția limbii și literaturii maghiare – toate celelalte obiecte de studiu în limba română. (Educația fizică își mai avea limba de comandă cea maghiară, dar numai datorită lipsei unui specialist care să cunoască limba română.)

Profunda schimbare din anii '60, care a rezultat predarea a numai trei obiecte în limba română (literatura română, istoria, geografia), nicidecum nu poate fi considerată pozitivă, în ceea ce privește îmbogățirea cunoștințelor și perfecționarea în limbă a elevilor. Paralel cu majorarea numărului lecțiilor desfășurate în limba maghiară a scăzut simțitor posibilitatea de a vorbi românește. Drept rezultat negativ poate fi apreciată situația în care vocabularul elevilor începu să se reducă treptat.

Urmările? În loc să se făcut tot posibilul pentru a menține nivelul de limbă al elevilor, se manifestase tot mai pronunțat cerința din partea pedagogilor ca manualele să se acomodeze vocabularului redus al școlarilor. Astfel, în mod

regretabil, astăzi s-a ajuns la un punct cînd în şcolile româneşti limba română – recunoaştem sau nu – trebuie predată aproape asemenea unei limbi străine.

Trebuie să mărturisim că metoda de predare a limbii şi literaturii române aplicată la începuturi nu era în întregime cea mai norocoasă din punctul de vedere al elevilor. (Iar revenirea la această metodă în zilele noastre ar fi cu totul depăşită.) Mulți ne mai aducem aminte că la orele de literatură se făcea istorie literară, în toate amănuntele ei, pe baza unor manuale aduse din România. La orele de gramatică elevii toceau şi reproduceau regulile şi definițiile de morfologie *(Substantivul este partea de vorbire cu care numim ființe, lucruri, acțiuni, stări, însuşiri, relații, cuprinse în gramatică sub numele de „obiecte"*, etc.), urmate de analize sintactice *(felul propozițiilor după înțeles, după formă, după structură, părțile propoziției, propozițiile principale şi secundare în frază, coordonarea, subordonarea* etc.).

Lucru curios, că în ciuda acestui fel de a învăța româna în cadrul orelor plictisitoare, majoritatea absolvenților liceului din primele promoții totuşi au însuşit limba la un nivel acceptabil.

Ca urmare a predării în limba română a numai trei obiecte, încetul cu încetul s-a ajuns să fie accentuată tot mai mult *predarea limbii române,* punînd pe planul al doilea *predarea în limba română.*

În astfel de împrejurări, profesorului i se cere o nouă atitudine şi aplicarea a noi metode. Deoarece în cadrul orelor de limba română se iveşte un scop dublu: însuşirea scrierii şi vorbirii corecte, permanenta îmbogățire a vocabularului, ca apoi, în posesia acestora, elevul să fie capabil a primi şi a însuşi noi cunoştințe din domeniul literaturii, artei, culturii etc.

Limba română şi limbile străine

Atît generația mai în vîrstă cît şi cea mai tînără a pedagogilor a învățat o limbă străină la şcoală, cum ar fi germana, engleza sau rusa. Programele şcolare şi pînă în zilele noastre prevăd în mod obligatoriu predarea limbilor străine, dintre care elevii aleg mai cu seamă engleza, italiana, franceza sau spaniola. Azi, mai mult ca oricînd, se cere cunoaşterea cel puțin a unei limbi străine. Ar fi timpul să ne dăm seama – părinți şi pedagogi deopotrivă – de avantajele pe care le asigură limba română în însuşirea oricăreia dintre limbile străine amintite.

Trebuie combătută întrebarea lansată în repetate rînduri din partea unor ignoranți: la ce bun ar folosi limba română? Răspunsul: la înlesnirea însuşirii altor limbi străine. Iar pentru convingere e de ajuns să demonstrăm numeroasele asemănări dintre limba română şi limbile franceză, italiană, ba chiar şi cea engleză. Deoarece nu există un dicționar care să conțină cuvintele identice sau aproape identice din vocabularul limbilor amintite, de numeroasele asemănări ne putem da seama răsfoind dicționarele român–italian, român–englez şi altele.

Graiul şi limba literară vorbită

Adesea întîlnim români în țara noastră, cărora le este ruşine de graiul vorbit în satul lor. În parte, probabil pentru că simt deosebirea între cuvintele lor mai simple, arhaice şi numeroasele neologisme folosite dincolo de graniță. Măcar între graiurile din țara noastră şi limba literară vorbită există doar cîțiva paşi. Iar de la limba română şi pînă la limbile străine nu duce o cale prea lungă.

Observînd cu atenție graiurile noastre, ne putem da seama uşor că, abstragînd de la cuvintele împrumutate din limba maghiară şi „românizate", marea majoritate a cuvintelor nu diferă în prea mare măsură de cele ale limbii literare. Prin urmare, elevul care aduce de acasă graiul strămoşilor, nu poate avea greutăți de neînvins în însuşirea limbii române.

În schimb, a învăța graiul de mic copil este sarcina părinților. Iar acest lucru nu e imposibil. Numeroşi copii ar putea aduce de acasă un bagaj de cunoştințe format chiar din limba literară vorbită, deoarece mulți părinți ai preşcolarilor de acum au învățat la şcoală românească, ceea ce înseamnă că ei înşişi au făcut deja primii paşi spre limba literară.

Începînd cu anii de la grădiniță, mai sînt responsabile şi educatoarele dacă copilaşii au uitat cele aduse din casa părintească sau n-au progresat în măsura care este condiția corespunzătoare de a-şi putea începe viața şcolară la o şcoală românească. Responsabilitatea este însă parțială, deoarece, din păcate, programa grădinițelor nu asigură timp suficient conversațiilor în limba română. O pregătire satisfăcătoare s-ar putea înregistra doar în cazul cînd limbile maghiară şi română ar figura – cel puțin – în aceeaşi măsură în activitățile zilnice ale celor mici.

Cîți şi mai cîți sîntem care am învățat în acelaşi timp ambele limbi, fără nici o problemă, în plus în aşa măsură încît pe amîndouă le putem considera drept limbă maternă. Iar acest fapt n-a împiedicat pe nimeni să fie bun cetățean al țării. Motivul încălcării vreunei legi n-a fost niciodată limba...

Mai există şi o oarecare aversiune din partea opiniei publice față de limba română care pune semnul egalității între fostul regim politic şi limbă, fapt care pe mulți dintre ai noştri îi determină s-o subaprecieze. Prin urmare devin indiferenți față de limba română, nu sînt dispuşi sau n-au curajul nici să vorbească româneşte, nu să învețe în această limbă.

N-ar fi un „delict" din partea pedagogilor ca în afara lecțiilor, în recreații, în timpul mesei etc. să pretindă comunicarea în limba română. Realizarea acestui lucru nu poate fi motivat cu complezența față de cadrele didactice care nu vorbesc limba română (profesorii de matematică, chimie, biologie etc.) S-ar putea inversa această problemă: tocmai profesorii care nu vorbesc limba română, ar putea învăța din complezență cîte ceva româneşte...

Programele şcolare

Elaborarea unei programe şcolare întotdeauna a însemnat o problemă delicată. Mai cu seamă pentru că în privința conținutului se manifesta din partea elaboratorilor adevărul proverbului „cîte capete atîtea păreri". Era ceva mai deprimant cînd se întîmplau următoarele: s-a întocmit un proiect de programă de către fostul Institut Pedagogic; a fost trimis pedagogilor pentru a-şi da părerea; s-a ținut o consfătuire cu participarea celor competenți; toți au fost de comun acord cu cele cuprinse în proiect; programa a fost aprobată; au apărut noile manuale în spiritul programei... apoi, şi de ici şi de colo, nu se auzea altceva decît că manualele conțin lecturi inaccesibile elevilor...

Nu aveau o primire mai norocoasă nici programele elaborate „la masa de lucru" din partea unor specialişti de la diferite instituții.

Directivele generale ale programei actuale sînt salutare, fiindcă pe lîngă un material minim obligatoriu oferă posibilitate pedagogilor să alcătuiască programe locale, adecvate împrejurărilor reale. Rămîne însă de decis – cu responsabilitate şi cu multă precauție – ce să cuprindă materialul de bază.

Acesta fiind obligatoriu, trebuie să fie accesibil tuturor elevilor din toate şcolile româneşti. Căci cerințele definite tot de programă pot fi realizate şi prin unele lecturi mai uşor de înțeles, şi prin altele într-un stil mai greu. Materialul suplimentar apoi poate cuprinde opere mai voluminoase din care pedagogul va introduce în planul său la libera alegere lecturi care să satisfacă pretențiile eventualilor elevi mai exigenți.

Pe lîngă generalități, programa neapărat trebuie să cuprindă titluri concrete pentru a asigura cunoştințele unitare ale absolvenților.

Ori, şi acest lucru îi revine pedagogului? Care, întrucît e conştiincios, trebuie să confrunte textul cu cel original (ultima ediție a operelor lui Bălcescu apărute în România), mai cu seamă pentru a se convinge dacă, de pildă, *se disface, şîruri, colori, ferul, păraie şi* altele sînt într-adevăr „ale autorului" sau sînt, pur şi simplu, greşeli de tipar.

Această problemă mi se pare foarte importantă, mai ales că există o tendință, cu care nu putem să nu fim de acord, ca absolvenții liceului, o dată cu bacalaureatul să poată da şi examen de limbă.

Metode de predare

În noile împrejurări create de noua programă nu vor mai fi eficiente metodele aplicate pînă acum. Specialiştilor din acest domeniu li se va cere, ca în cadrul unor cursuri, să-i înzestreze pe pedagogi cu o atitudine schimbată față de procedeele depăşite. Cunoaşterea în principiu a metodelor moderne însă nu va asigura în sine rezultatele dorite. Pe lîngă audierea pasivă a unor prelegeri în cadrul unor eventuale cursuri, fie ele cît de valoroase şi atrăgătoare, nu se poate renunța la demonstrarea în practică a conducerii lecțiilor de limba română. Punînd pe tapet una cîte una lecturile, s-ar putea făuri în comun diverse moduri

optime de transmitere a cunoştinţelor, mulţumită cărora elevii îşi pot întemeia o cultură generală.

Pentru a înzestra elevii cu cunoştinţe multilaterale (la ceea ce făcusem aluzie mai sus) va fi nevoie de contribuţia tuturor cadrelor didactice din aceeaşi şcoală. O privire generală asupra unei epoci, pe baza unor date importante, nu se poate face decît cu ajutorul profesorilor de matematică, fizică, chimie, biologie, muzică... Chiar nu demult s-a găsit un pedagog însufleţit care ar fi dorit să realizeze această idee... colegii competenţi însă au rămas indiferenţi.

Pregătire temeinică

Noua programă trasează sarcini noi nu numai pedagogilor activi ai şcolilor generale şi ai liceului, ci într-o măsură oarecare – şi deloc neglijabilă – şi celor din învăţămîntului superior. Şi viitorii profesori trebuie pregătiţi pentru a putea face faţă noilor cerinţe de predare.

Nu cred să fiu singură cu părerea că metodele trebuie însuşite încă în anii studenţiei. Iar una din condiţiile reuşitei consider că ar fi cunoaşterea temeinică a manualelor, şi nu numai a celor în vigoare.

Cu manualele editate pentru şcolile româneşti nu toate cadrele didactice şi nu întotdeauna au fost mulţumite, cu toate că nici bunăvoinţa autorilor, nici a lectorilor nu poate fi pusă la îndoială. Chiar manualele apărute în ultimii cîţiva ani – mai moderne, în culori, pe hîrtie de calitate – nu se pot bucura de un succes deplin.

Totul este însă relativ. Privind lucrurile în dezvoltarea lor, adică răsfoind toate manualele apărute de la începutul pornirii învăţămîntului în limba română în ţara noastră, ne-am putea da seama de progresul făcut, atît în privinţa conţinutului, cît şi a aspectului manualelor.

Din partea studenţilor, vechile manuale ar trebui măcar răsfoite, iar cele în vigoare studiate în mod obligatoriu. Pe baza acestora neapărat ar fi nevoie ca în legătură cu fiecare lectură, studenţii, pe rînd, să elaboreze cîte un plan în amănunte. Cu ajutorul acestuia apoi, fiecare student ar ţine cîte o lecţie în faţa celorlalţi colegi. Astfel nu s-ar întîmpla ca studenţii care merg să facă practică la vreo şcoală să fie absolut începători în predare sau ca atunci să răsfoiască pentru prima dată manualul din care învaţă elevii.

Tot în cadrul învăţămîntului superior trebuie pregătiţi viitorii pedagogi şi in privinţa acelor cunoştinţe care ajută la apropierea, la cunoaşterea valorilor celor două popoare. Numai în posesia acestora vor fi capabili să întărească în viitorii lor elevi conştiinţa de neam, înarmîndu-i cu aptitudinea de a combate orice idee falsă, părere greşită despre românime, înrădăcinată în opinia publică.

A fost odată un concurs...

Noua programă prevede autocunoaşterea minoritară, întărirea identităţii, accentuind însemnătatea cunoaşterii originii, promovarea culturii strămoşeşti. În epoca noastră modernă, cînd bunicii nu mai spun poveşti iarna, la vatra focului,

cînd sînt pe cale de dispariție valorile folclorice, s-ar crede că nu e ușor să trezești interesul elevilor față de obiceiurile străbune. Nu e tocmai așa.

Patru ani în șir a avut loc, în anii '80, concursul „Vocea tineretului" inițiat și organi de către redactorul-șef de atunci al gazetei „Foaia noastră". Participanții erau elevii Liceului „Bălcescu" de la Giula. Scopul era cunoașterea și reînvierea tradițiilor populare ale românilor din țara noastră. Pregătirea se putea face citind și studiind articolele apărute în gazetă și în periodicul Izvorul.

În ciuda tuturor influențelor vieții moderne, entuziasmul manifestat atît din partea grupelor concurente, cît și din partea elevilor „suporteri" e de nedescris. Succesul a fost incontestabil. Dovadă elocventă că jocurile distractive învață și delectează în același timp.

De asemenea se pot organiza concursuri și în vederea însușirii cunoștințelor de limba română. De la cei mici și pînă la cei mari. Pentru elevii din clasele 1-2, între grupe, cu probe mai ușoare, avînd tangență cu cele citite din manualul de citire. Pentru clasele 3-4, concursuri pe clasă între diferite grupe, apoi între cele două clase, cu probe ceva mai grele, dar tot bazate pe cele învățate.

Începînd din clasa a 5-a, concursul poate cuprinde probe cu teme luate din folclor, literatură, istorie sau geografie, ultimele două privind atît țara noastră, cît și România.

Întrecerile de acest fel pot fi luate drept jocuri, mulțumită cărora elevii își însușesc mai lesne anumite cunoștințe și, pe lîngă aceasta, mai învață și să suporte eventualele insuccese.

Jocul

Despre importanța jocului în viața copiilor s-au scris numeroase studii. Se și face tot posibilul în cadrul activităților de la grădinițe, ca copilașii să fie instruiți și educați cu ajutorul jocurilor și jucăriilor. Începînd apoi cu prima zi de școală, jocul parcă ar fi exclus din clasă. Rămîne să fie practicat în scurtele recreații și acasă seara, sîmbăta și duminica.

În zilele noastre se simte un abis de neînvins între jucăriile de pe vremuri, confecționate de înșiși copiii de pildă din tulei și cele electromecanice de azi, între jocurile de societate de odinioară (ca de pildă: De-a puricele) și cele oferite de tripouri sau de cele înregistrate pe dischete, între naivele povești populare și filmele științifico-fantastice...

„Împăcarea" acestor fapte contradictorii, trezirea interesului și a dragostei față de comorile populare, fără discuție cere o muncă titanică. Dar dacă nu se va renunța la jocuri, care pot fi introduse în predarea noilor cunoștințe, elevii vor rămîne în contact cu diferite jocuri și jucării, acestea înlesnindu-le apropierea de cele din trecut și acceptarea lor.

Prezența și participarea pedagogului la jocurile din timpul recreației, oferă bun prilej pentru învățarea diferitelor numărători, care la rîndul lor contribuie în

mod eficient la însuşirea limbii. Iar explicarea în limba română a regulilor unui joc, precum şi aprecierea comportării şi atîtudinii elevilor manifestată în timpul desfăşurării jocului fac posibile numeroase conversaţii libere.

***

Toate cele expuse mai sus sînt propriile mele constatări şi experienţe. Să fie acceptabile numai cîteva, voi fi mulţumită să fi contribuit cu ele la predarea cu succes a limbii române.

Lucia Borza

A dialógus tudománya

beszélgetés ***Fried Istvánnal*** *többségi, kisebbségi irodalmakról*

„Beszélnünk kell, mert meg kell mondanunk, el kell ismételnünk, hogy az irodalom az emberi finess tanítómestere, mindennél több, és bizonyosan jobb bármelyik doktrinánál.[1]*"*

„A filozófia... az emberi büszkeség nagy bűne, az antropológia a kolonializmus akadémiai arculata, a technika és a tudomány pedig az ember és a természet feletti akarat legfontosabb megnyilvánulása; a pénz birodalma... kapitalista rezsim...Az irodalom az egyetlen közös pont a különböző kultúrák között, amelynek segítségével ma „világpolgárrá" válhatunk. Ez azt jelenti, hogy egyenrangú partnerként lefordíthatjuk és kicseréljük gondolatainkat, elfogadjuk a különbségeket." [1]

Monográfiák, (szak)folyóiratok, később egyetemi tanszékek jelezték az 1830-as években egy új, tipikusan amerikainak tartott tudomány(ág) létrejöttét, a komparatisztikáét, vagy ahogy a legtöbben ismerik, az összehasonlító irodalomtudományét. Ekkortól, illetve egy kicsit korábbról, a XVIII. század végétől datálódik ugyanis a különböző nemzeti irodalmi jelenségek fejlődésének elméleti vizsgálata. Ám magát a diszciplina megjelenését, mint a legtöbb tudomány esetében, itt is egy időben korábban jelentkező újfajta világnézet, esetünkben Herder, Schlegel, Hegel, Mme de Staël, s leginkább Goethe rendhagyó (világirodalom)szemlélete előzte meg.

Magyarországon búvópatak formájában, az irodalmi jelenségek, művek speciális szemlélete révén, afféle előtudomány alakban Kölcsey, Toldy Ferenc munkásságában viszonylag korán felbukkan az összehasonlító irodalomtudomány[2], melynek első prominens hazai művelőiként Erdélyi Jánost, Henszlmann Imrét, Arany Jánost tartjuk számon, akiknek jelentős szerepük volt egy, a tradícióktól eltérő irodalmi látásmód kialakításában és egy sokat ígérő új diszciplína

[1] **Armando Gnisci**: *Az összehasonlító irodalomtudomány mint a dekolonizálás tudománya* In: Utak a komparatisztikában, szerk.: **Fried István**, Szeged, 1997.

[2] A magyarországi komparatisztika kialakulását, kezdeti szakaszainak jellemzőit bővebben lásd **Berczik Árpád:** *A magyar összehasonlító irodalomtörténet indulása* című munkájában.

meghonosodásában. A honi pozitivista szemlélet egyik alakja, Meltzl Hugó pedig egyenesen jövőtudománynak aposztrofálta.

Mindezt átgondolva, ideje önvizsgálat alá vetni irodalmi tudásunkat. Hiszen akár diákként, akár tanárként foglalunk is helyet az irodalom világméretű tantermében, számot kell vetnünk azzal a ténnyel, hogy bizony vajmi kevés konkrét információval rendelkezünk a komparatisztikát illetően. Az is igaz azonban, hogy kevés az irodalomtudománynak az az ága, mely a szakemberek körében oly' nagy és oly' sok szellempróbáló vitát gerjesztett volna mint az összehasonlító irodalomtudomány. Ez közhely. Vagy mégsem. Mert ebből, a problémák megoldását nem mindig előmozdító sok vitából csak kevés szivárgott el az általános- és középiskoláig, melyek minden híreszteléssel ellentétben mégis maguk köré gyűjtenek néhány (szak)irodalomfogyasztót.

Személyes tapasztalataim alapján bátran mondhatom, hogy sokan, még az irodalomban nem teljesen járatlanok is csak ködös elképzelésekkel rendelkeznek azt illetően, vajon mi is az a komparatisztika. De vajon érdemes-e feltenni a kérdést – egyébként persze hogy érdemes –, merthogy úgyis: *„Előbb-utóbb kérdéssé vált, hogy a komparatisztika valójában „világirodalom-tudomány-e"*[3] *„Ha minősít egy tudományszakot a saját sikeressége, akkor a komparatisztika hallgatása, sőt, bizonyosfajta abszenciája tünetértékűnek is mondható: háttérbe szorul, mert szemlátomást nem részesedik az irodalomról való gondolkodás átrendeződésének folyamatából..."*[4] *„Egyre többfelől és egyre kitartóbban állítják, hogy az összehasonlító irodalomtudomány immár az eltűnés fázisába jutott, netán már meg is szűnt."*[5] Mi azonban, érzésem szerint, a kevésbé peszszimisták inkább úgy vetjük fel a problémát, vajon **mi lehet az oka a másfél évszázados (szinte folyamatos) válságnak?**

A kérdés megválaszolásában **dr. Fried István**, a JATE Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára lesz segítségünkre.

– Van-e válság a komparatisztikában? Van. Egyfolytában – mondja a hazai komparatisztika jólismert kutatója. Ennek oka pedig egy hiányosan megkonstruált elméleti rendszer. A tudományművelők hosszú ideig úgy gondolták, mivel az összehasonlító irodalomtörténet az irodalomtudomány része – többek szerint segédtudomány –, így nemigen van szüksége önálló teóriai alapra. Ez nem volt célravezető hozzáállás, mint ahogy a nagy teret kapó kontaktológiai részdiszciplinák túlhangsúlyozása

[3] **Fried István**: *Utak a komparatisztikában,* In: Utak a komparatisztikában, szerk.: **Fried István,** Szeged, 1997.

[4] **Kulcsár-Szabó Ernő**: *Komparatív vagy integratív?* In: Utak a komparatisztikában, szerk.: **Fried István** Szeged, 1997.

[5] **Armando Gnisci** in: Utak a komparatisztikában, szerk.: **Fried István** Szeged, 1997.

sem. A komparatisztika tradicionális fogalmi rendszerének elégtelensége és a módszertani hiányosságok is hozzájárultak az összehasonlító irodalomtörténet negatív megítéléséhez. A kritikák jogosak voltak: az irodalmi mechanizmusok analízise jutott főszerephez, nem maga az irodalom, az eljárásokat „külsőleges" megközelítés jellemezte, nem (nemzeti)irodalmakat hasonlított össze, hanem legtöbbször szerzőket, korokat stb. S itt meg kell említenünk a nyelv problematikáját. Szinte egy nemzeti irodalom sem született homogén módon egy nyelven. A régi magyar irodalom számos más, többek között latin nyelvű emléket őriz. De említsünk román példát: **Rebreanu**, mint tudjuk, fiatalon magyarul, későbbi korszakaiban románul írt. Butaság lenne azt állítani, hogy a magyarul írott művei a magyar, a románul íródottak pedig a román irodalom részét képezik. A komparatisztikának azt kell vizsgálnia, hogyan illeszkedik be egy-egy hagyományba a két-, vagy többnyelvűség, vagyis: a több nyelven alkotó művészek által használt nyelv miképpen érhető tetten a másik nyelvi megjelenésben. Multikulturális alapon szemléljük az irodalmakat! Ilyen szemszögből, az irodalmi érintkezéseket szemlélve igen érdekes például az erdélyi román literatura, illetve annak tárgy-, és motívumvándorlása. Itt van mindjárt a *Kőmíves Kelemen* és *Manole mester*. Hangsúlyoznunk kell, nem az a lényeges melyik nép melyiktől mit vett át, hanem: milyen helyet foglal el a két balladahős az európai motívumrendszerben? Miféle közös gondolkodás folytán alakulnak ki a régióban hasonló tulajdonsággal felruházott, hasonló észjárás alapján cselekvő hősök?

– A hazai összehasonlító irodalmi tudóstársadalom milyen kategóriákban gondolkodik a komparatisztikát illetően? Melyek az összehasonlító irodalomtudomány gyakorlatban megnyilvánuló kutatási területei?

– Itt van rögtön az irodalom és a társadalom kapcsolata. Adott két művész ugyanabban a korban. Milyen társadalmi hatások alapján gondolkodnak eltérő, vagy hasonló módon? S mi módon tükröződik ez vissza műveikben? A komparatisztika kutatja. Másik nagy vizsgálódási kör az irodalom és zene „együttélése"[6] , továbbá foglalkozik az irodalom és a tudomány, az irodalom és a filozófia viszonyával. Sokszor nem könnyű eldönteni, hogy egy alkotó író-e vagy filozófus. Gondoljunk csak **Mircea Eliade**-ra, esetleg arra, hogy a filozófusok milyen hatást gyakoroltak az írókra. Hogyan hatott **Nietzsche** a századelő román irodalmára, vagy korábbi példát említve: milyen volt **Eminescu** és **Schopenhauer** szellemi kapcsolata.

Lényeges kutatási terület az intertextualitás, mely a szöveg közötti kapcsolatokra épül és elemzi, értelmezi a szószerinti átvételeket, a mottókat, a különböző témákat és hagyományokat, s azok beépülését kulturális hagyományainkba. Még ma is figyelemre méltó a forráskutatás. Érdemes lenne vizsgálni a magyar és román szimbolizmus francia kapcsolatait, gyökereit. Miben más?

[6] Az irodalom és zene összefüggéseiről lásd bővebben: *Utak a komparatisztikában,* szerk.: **Fried István,** Szeged, 1997. (a szerk.)

– Szinte kialakulása óta vizsgálja a komparatisztika a világirodalom fogalmát. Egyes tudósok megfogalmazásában a világirodalmon a világ valamennyi irodalmát kell értenünk. Goethe viszont egy szelektív rendszerben az irodalmak egy minőségi kategóriáját értette rajta. A „kiválóakat." Az Ön szemantikájában mit takar e sokszor átírt-átértelmezett fogalom?

– A világirodalom ad és kap. Állandóan. Kölcsönösen. Egy viszony, melyben minden irodalom együtt él, s időről-időre átgondolja, átírja a világ irodalmát. Az irodalmak „egy lakásban", de „külön szobában" élnek. A legfontosabb: tudjunk egymásról! Nekünk, ebben a régióban ez hatványozottan fontos. Kevesebb ugyanis az esélyünk mint a nyugatnak, kevésbé vagyunk ismertek, akár magyar, akár román irodalomról legyen is szó. Tudatosítani kell magunkban: igen, mi is hozzájárulunk a világirodalomhoz, még ha egy-egy mű, téma, motívum sokszor csak véletlenszerűen áramlik is át tőlünk, és tudatosítanunk kell a környezetünkben, hogy például egy jó román mű sokkal lényegesebb, mint egy kevésbé színvonalas angol.

– Mennyire esetleges értékeink átadása, vándorlása?

– Sokszor tényleg csak a véletlenen múlik. De ez csak rövid távon történhet így.

– Ön hangsúlyozza az együttélés, együttgondolkodás szerepét. Ám ha végigtekintünk közös múltunkon, nem ezt a törekvést látjuk. Mi lehet az oka, hogy a magyar–román szellemi kapcsolatra sokkal inkább a nemzeti irodalmakban való gondolkodás a jellemző, mint a közös vonások kiemelése?

– Térségünk irodalmában sokkal erősebb a nemzetfenntartó szerep, mint nyugaton. Ott a politikai kérdéseket – parlamentarizmus lévén, politikai színtéren rendezték. Ebben a régióban viszont sokszor az irodalom küzdött a feudalizmus, félfeudalimus ellen. A demokrácia a letűnt századokban leginkább epizód volt Magyarország és Románia életében. Az ilyen szituációkban a szellemi élet felértékelődik, az irodalom átveszi a parlament szerepét, s ez nem mindig tesz jót (az irodalomnak). Az irodalom: esztétikum. A művész számára nem lehet a direkt reagálás módja. Véleményét a műben érezhető korszellem vizsgálatával lehessen kihámozni! Régiónk literaturájára ez, sajnos, nem mindig vonatkoztatható...

– Hogyan befolyásolja ez irodalmaink külső megítélését?

– Nyugaton ezt, a fent említett okok miatt nem értik. Miért játszik olyan nagy szerepet **Rebreanu** *Ion*-jában a templomépítés? Miért politizál közvetlenül a szerző?

Minél hangsúlyosabb a nemzeti eszme, annál inkább háttérbe szorul annak esztétikai megítélése.

– A kisebbségben élőkben, akiknek irodalmukhoz való kötődése az identitásőrzésnek – a nyelven kívül – egyik legmarkánsabb megnyilvánulási formája, s mely az önazonosságőrzéssel párhuzamosan egyfajta bezártságot, önkényszerítő irodalmi kultúrköri emigrációt is eredményezett, a literatúra egészen más dimenziókban ölt testet. Miképpen segíthet feloldani ezt a komparatisztika irodalomszemlélete? A gyakorlatban mennyire valósulhat

meg az irodalmi egyenjogúság? Mennyire tudunk a nyugati kultúrkörök sokszor kisebbrendűségi komplexusokat eredményező nyomásától megszabadulni?

– Nincsenek első-, másodrendű, marginális, kis és nagy irodalmak. Csak eltérően artikulálódott irodalmak léteznek.

– Az ilyen irodalomfelfogás magas fokú perszonálmobilitást tételez fel, az erre való hajlam az utóbbi évtizedek irodalomszemlélete nyomán nem mindig és nem mindenütt alakulhatott ki. Ahhoz, hogy valaki így szemlélje az írott művészetet, s ne csak esetlegesen bekövetkező, „átnevelésből adódó" metamorfózis után juthasson el ide, az irodalmi nevelés alapfokán, vagyis az alsó szintű oktatásban kell „bevésni" ezt a világlátást. A NAT jegyében lát-e lehetőséget arra, hogy az új (ön)szemléleti módot már a tanulási folyamat kezdeti stádiumában elsajátíthassuk?

– A demokrácia egyik alapelve a másság akceptálása. Semmi egyebet nem kell tennünk, mint értékorientáltnak lenni, s ez beleérző képességgel együtt biztosítja a tanár számára a másság tiszteletét. Goethe azt mondja: saját nyelvét csak az tudja igazán, aki mások nyelvét is beszéli. Erre a szemléletre kell nevelnie a tanulókat is. Meg kell értenünk: nincsen igazság, csak igazságok vannak. A NAT érdeme a tanári szabadság biztosítása, mely lehetővé teszi mindezen szemlélet korai elültetését.

Más a helyzet a kisebbségeknél, bilingvis környezetben. Ott gyermekkorban nem elsősorban ennek kialakítására kell törekedni, mert ott elvileg természetes a kétféle nyelvi gondolkodás aktív megélése, s ebből adódóan a többféle viszonyítási alap párhuzamos megléte.

– Vannak-e a magyarországi román szellemi életre irányuló összehasonlító irodalomtudományi kutatások Magyarországon?

– Csak a fordítottjáról, erdélyi magyar költők román kutatók által való feldolgozásáról tudok.

– A közép- (és) kelet-európai irodalmi kapcsolatok szakértőjeként milyennek látja a magyar–román irodalmi kapcsolatokat?

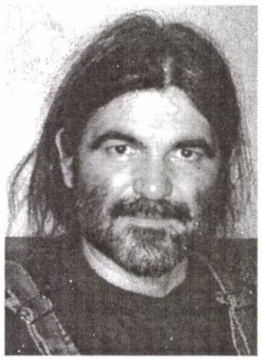
– Sajnálatos, de igen kevesen foglalkoznak ezzel a témával. Nagy szükség lenne a fiatal kutatók bekapcsolódására. Most, hogy már nem kötelező a hivatalos nacionalista szemlélet, új, lényeges eredményeket hozó perspektíva nyílhatna ezen a területen. Komparatisztikai ismereteink jelenleg leginkább a XX. századi román–magyar kapcsolatokra korlátozódnak. Ezek megítélése is igen ellentmondásos. A másik kultúrájára tett saját hatásukat kölcsönösen felbecsülik a magyar, román kutatók, különösen a XVIII. század végi, XIX. század eleji együttélésre vonatkozóan. Jobban meg kellene ismernünk egymást – nagy szerep jutna a fordításoknak! –, a nyelvet, akkor nem félnénk a másiktól. A környező országok nyelvei közül ez az egyetlen, amelyet nem beszélem, csak értem, egy kicsit. Majd nyugdíjas éveim alatt...

Petrusán Lívia Veronika

„...nem ennyire fekete a tehén, noha alagútban vagyunk."[1]

Kötetlen beszélgetés Dr. Odorics Ferenccel gyanús és még gyanúsabb dolgokról

„Maga a mű" nem létezik..."[2]



Jó tíz évvel ezelőtt először lépett csoportunk elé a terembe. Ránk nézett, – hatásos szövegel – ő: **Odorics Ferenc** –, és mint stage-ről a színész, így szólt: „A rendszer nem vált be. Stop"[3]. Aztán feltette az azóta is aktuális és a fenti idézetre népiképp visszhangzó kérdést: **„Mi az irodalmi mű?" „Miféle entitás az irodalmi jelenség?"** A kérdéskörrel kapcsolatosan választ kaphatott, aki akart. Általában megdöbbentő választ. Olyat, aminek befogadását általában mindenki élvezte, de amire a középiskola irodalomelméleti gyorstalpalója készítette fel legkevésbé. Ez régen volt.

A kérdés így hangzik manapság: *Melyik, legalább fél évtizedig helyt is álló definíció után kapjak, ha használni, tanítani akarom és mit kezdhetünk midevvel?* Végezzünk imaginárius közvélemény-kutatást gyakorló pedagógusok között, ma! Ezt többé-kevésbé megtette más is, nevezzük Siegfried J. **Schmidt**-nek. Sommás végeredményre(?) jutott: „... *az irodalom tanulmányozója magára marad azzal, hogy egyik, vagy másik módszert válassza-e, csak a véletlen és tanárának irányultsága szól bele. A legtöbb esetben azonban ezeket a módszereket elméleti alap nélkül választják ki és adják át... Mindenki kialakítja – ha egyáltalán kialakítja – magánfilozófiáját, amely azután az értelmezés gyakorlata és az irodalmi oktatás útján befolyásolja az iskolai irodalomtanítást, ahol is az elméletileg és módszertanilag igencsak tanácstalan tanárok ... jól ismert szakemberek értelmezéseire hagyatkoznak.*"[4] A rendszer nem vált be? Stop?

– Ön is ennyire esetlegesnek látja az eredmények megjelenését a magyar pedagógustársadalomban és az iskolákban? Mi oka lehet annak, hogy bár évtizedek óta folynak modern irodalomelméleti kutatások, az általános-, középiskolai gyakorlatban ezek közül rendkívül kevés jelent meg, az sem általános tananyag, különösen nem tankönyv szinten.

– Az ok gyakorlati. Rendkívül sokféle irodalomtudományi, irodalomelméleti irányzat van forgalomban napjainkban, azok közül pedig kevés a „fogyasztható." Gondoljunk Derridára, Heideggerre [5]...

Ráadásul az iskolákban tanítandó irodalmi tananyag 95%-a irodalomtörténet. A fennmaradó néhány százaléknak is csupán töredéke az elmélet... A másik ok: mire Magyarországon megvalósul az átadás folyamata – gondolok itt például a tankönyvekre –, eltelik 30 év. S ez a három évtized sem biztos, hogy elég a szemléleti váltáshoz.

– Barthes[6] szerint, van a világ és az író használja a nyelvet. Ez az irodalom definíciója. R. Barthes, a francia szemiotikai iskola megteremtője, az '50-es évektől az új irodalomszemlélet markáns alakítója ma már legendának számít. Kijelentései mégis sokak számára meghökkentők. Mégis, vannak nála jóval merészebbek: „a barthes-i definíció maradék... eleme is oszlásnak indult.[7] Az irodalom elmúlt."[8] Adott-e az alsó- és középszintű oktatásban dolgozó pedagógusok ismeretháttere, vállalkozó szelleme ahhoz, hogy a közeljövőben új alapokra helyezzék az irodalomelmélet, s ezzel összefüggésben az egész irodalomtudomány oktatását?

– Nehezen érik be az irodalom és a tudományok kapcsolatának újfajta szemlélete. A hagyományos elgondolás alapján a tudományok kész fogalomrendszerekkel operáló stabil rendszerek. Tehát átláthatóak. De mit mond a poszt? A kommunikatív modell szerint van egy állandó mag, s erre épül rá az új tudás. Ezzel szemben a posztgondolkodás azt állítja, hogy minden mozgásban van! A dekonstrukció az állandóság ellen működik. Vegyünk egy példát (az oktatás világára vetítve)! Mi a metafora? Évtizedek óta névátvitelként definiálja a tanár. Pedig szerintünk a metafora jelentések interakciója. Na, ettől a felfogástól – s ezt el kell fogadni – irtózik a középfokú oktatás. Az új tudományelméleti eredményekhez képest a gyakorlatban csak lassan épül át az új irodalomtudományi felfogás.

– Mennyire egységes az irodalomelmélet oktatása a magyar felsőoktatásban?

– Amit az előbbiekben az alsó- és középfokú oktatásra mondtunk, az nagyjából igaz akkor is, mikor az egyetemekről beszélünk. Azok is akkor érzik jól magukat, ha az állandóságban lubickolhatnak. Az intézményes oktatás nem érdekelt abban, hogy a tudásrendszereket folyamatosan változó halmazként fogja fel.

Mennyire egységes az irodalomelmélet oktatása a magyar felsőoktatásban? Tapasztalataim alapján nem az. A fővárosi egyetem a legkonzervatívabb. A felvételt nyert hallgatók 40%-a nem végzi el a magyar szakot... De a konzer-

vatívakkal szemben Budapesten van egy erős hermeneutikai szembenállás. Az jó, erős vonal. Debrecenben szintén megtalálható a hermeneutikai irányzat, sőt 2-3 éve Pécsett is megjelent. Ilyen szempontból tehát a három klasszikus magyarországi egyetem megfelel az irodalomtudomány nemzetközi elvárásainak.

Sajnos azonban az elméleti fejlődéshez, a kutatásokhoz képest az oktatás mindig hátrányban van, s ez igaz a többi tudományterületre is. Jó viszont, hogy az akadémiai kutatóintézetekkel szemben egyre inkább az egyetem válik a kutatások valós színterévé. A kutatás és az egyetem jóval közelebb áll egymáshoz, mint az egyetem és a középiskolák szintje. Itt sínyli meg az oktatás...

– Ön tanított főiskolákon is. Ott milyen tapasztalatokat szerzett?

– ?

S mivel Odorics Ferenc arcán némi szarkasztikus mosoly téblábol – maliciózus humora szerintem még sosem hagyta el –, amiből ugyan már sejteni lehet a választ, mégsem tehetek mást, ugyanúgy kérdezek vissza:

– ?

– Nem értették.

– Mi, bár a gimnáziumban nem voltunk felkészítve rá, kedveltük azt a fajta új irodalomfelfogást.

– Nem nagyon értették. A kollégák... Összesen két évig adtam elő a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán és Budapesten az ELTE Tanárképző Karán.

– 1988-ban, főiskolai hallgatóként kapkodtuk a fejünket: KOL, NIKOL... Inkább hit, meggyőződés, „újralátás" volt ez, mint „csak" irodalmi szemléletváltás. Aztán meg jött Schmidt és revízió alá vette az egészet.[9] Mi vállalható fel a '80-as évek végi elméleti alapvetésekből? Mennyire NIKOL ma a NIKOL?

– Az ember tanítja Arisztotelészt, a régieket, a KOL-t, NIKOL-t, de a régi elméleteken túllép. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ezek kihullanak a kultúrából, de én már találtam helyettük mást. Olyat, ami az én éppen aktuális szellemi állapotomnak jobban megfelel. Voltam én strukturalista, majd empirista, most éppen konstruktivista.

Ezek a választások alapjaiban azért mégsem esetlegesek, részei egy fejlődési folyamatnak. A régi dolgokat nyilván vállalja az ember! De a '94-es poszt(magyar) kicsit megszelídült. Lehet, hogy velem is ez történt. Nem vagyok már annyira avantgardos. Illetve nem szólamaimban, hanem tetteimben vagyok az.

– A NIKOL-nak, mint új szemlélet megértésének vannak alapvető feltételei: ahhoz, hogy az S konvenció- és szabályrendszert meg tudjuk konstruálni, ahhoz tudnunk kell az esetlegesen összeálló nóvum elemei jelentésének régi rendszerben betöltött funkcióját, helyét stb. De ez valószínűleg általánosítva is igaz.

– Változást, örökös átformálódást, folytonos átalakulást hirdetünk, ám ez sosem zavarja meg a már korábban megszerzett tudást.

– A többé-kevésbé egyéni közlésfajták, több tucat iskola, irányzat,[10] közül melyik a legelőbb, leghasználtabb az általános- és középiskolai tanárok, és ennek függvényében a diákok tudatában?

– A hagyományos irodalomértelmezés. És nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a bizonyos, már említett 95%-ot sem. Hangsúlyozom: ez nem baj! Azt kellene tudatosítanunk, hogy nem hátrányos, ha az irodalomtörténeti szemlélet domináns az iskolai oktatásban, s ebből következően az irodalmi kutatásokban, de legyen rajtuk tetten érhető az irodalomelméleti tájékozottság. Annak át kellene hatnia a történeti munkákat.

– Az elméletek közül melyik a talán üdvözítő?

– A tudomány nem arra való, hogy felmutassuk az igazságot. Kuhn óta tudjuk,[11] hogy a tudományban nincs igazság. Minden igaz? Semmi sem igaz! Illetve ami igaz az egyik pillanatban, az megdől a másikban.

– Mit jelent az irodalmi mű fogalma az Ön szemantikájában?

– **A hagyományos értelemben vett irodalmi mű nem létezik**. Sok ember az irodalmi művet elsősorban könyv alakban tudja elképzelni, azonosítja vele. A könyvben van betű, azt meglehet találni, a könyvet le lehet tenni az asztalra, meg fel is lehet onnan venni.

– És jól mutat a polcon.

– Barthes mondja: a könyv a kézben, de a szöveg a nyelvben létezik. Az irodalmi mű mint szöveg érzékelhetetlen. A szöveg az olvasás maga. Egyenlő vele. A szöveg az olvasásban van, egybeér vele. De az olvasás nem azt jelenti, hogy meredten bámulunk a könyv lapjaira. Akkor is olvasunk, ha nincs a kezünkben könyv. Sőt! Akkor, mikor nem is tudunk róla. Emlékezünk. A szöveg a nyelvünkben, bennünk van. És egyszer csak jön a villamos... Az ember menet közben bámul ki az ablakon. Nem gondolkodik, Nem tud róla, hogy gondolkodna. Tudattalanul, tudat alatt mégis működik benne valami: hirtelen a semmiből

bevillan a megoldás egy addig meg nem értett regény-sorra. Ez is egy érv a világ misztikussága mellett.

– Van-e még létjogosultsága az irodalmi művek elemzésének? A legújabb szemlélet, az Önök által képviselt elméletek alapján mi kell hogy legyen a műelemzés célja, funkciója?

– Az elemzés célja mint cél, mint fogalom törlésjel alá került. Mert mit lehet elemezni? És főleg miképp? A konzervatív elgondolás úgy képzeli el az elemzést, amely során az elemző az irodalmi alkotást fölhasogatja, aztán az elemeket ismét egymáshoz illeszti. Ezt az eljárást szokás értelmezésnek tekinteni. Nálunk ez a részekre szedés-összerakás nem megy. Egyszerűen van sok-sok betű egymás mellett, és kalandra fel!!!! Elindulunk az erdőben, ahol nincsenek jelzések, ha voltak is, azokat az időjárás már régen elmosta. Bizonytalan csapásokon indulunk el, mint a hóbortos turista. Növekszik a káosz... Amikor elegünk van a káoszból és találunk egy pontot, amire azt mondjuk, itt jó a kilátás – közben élvezzük az életet nos, ezen a ponton összegzünk. Ezt nevezzük az irodalmi elemzés során rögzítésnek. Leírjuk, mit látunk. Ilyenkor persze azt hisszük, igazunk van. Azután rájövünk, hogy mégsem. Korábban is voltak hasonló metódusok, de azokkal az volt a baj, hogy csak egy-egy összegzés készült. Azt feltettük a falra, s ott lógott évtizedekig. Tapétázzuk tele a falat rögzítésekkel, de sose tegyünk rá üveget, hogy bármikor belejavíthassunk!

– Az oktatás különböző szintjein ez az Önök által képviselt irodalomelmélet milyen metódusok formájában valósítható meg, s ez mennyire tér el a hagyományos, iskolákban jólismert módszerektől?

– Nem úgy kell elképzelni az irodalomelméletet mint két tömböt: az elméletet és annak valamiféle végrehajtó részét, gyakorlati vonatkozását. Nem külön egységekről van szó. A centrum az olvasás. De nem a tudományos olvasás. Az nem érdekes. Mozgásban kell tartani a szöveget. Olyan nincs, hogy valaki „kiolvas" egy könyvet. Ha azt mondja valaki: kiolvastam az Aranysárkányt, az gyanús figura. Kosztolányit mindig olvassa az ember. És az olvasás legtöbbször nem az első betűnél kezdődik.

Új olvasási metódust, gyakorlatot kellene bevezetni! Mozgékonyat, változékonyságon alapulót. Ez a változatosság nem veszélyeztetné a kultúra egységét. A közös szövegolvasás jó megoldás lehet. Az olvasás, akárcsak a szövegek értelmezése magáról az olvasóról is szól. Magunknak szerezzük meg Pilinszkyt. Ezeknek az eljárásoknak persze némiképp gátat vetnek a szabályozott általános- és középiskolai keretek, az osztály, a tanterv, a teljesítési kényszer, bár a szabad olvasást, a szeánszot a gimnáziumokban megvalósíthatónak érzem.

– Soha nem voltam ugyan gyakorló pedagógus, de úgy gondolom, ezt hallva a katedrán álló tanárban bizonyára felmerül az értékelés kérdése.

– Nem a reprodukálás a lényeg. Azt adja vissza, amit én 6 sorban lediktálok neki? Ez mindig alacsonyabb rendű tudás. A tanárnak a diák kreativitása alapján kell értékelni. A tanulónak pedig a saját felfedezéseivel kell előrukkolni. Egyébként az irodalmi művek értelmezése mindig két tényezőből áll. Abból, amit olvasol és abból aki vagy. Az olvasóból és a szövegből áll össze egy értelmezés. Kb. 50–50%. Amikor értékelek valakit nemcsak a szakmai tudását értékelem, hanem az interpretáló életét is minősítem. Egy emberről rengeteg mindent elárul az, miként értelmez egy szöveget. És hogy jön ahhoz a tanár, hogy a félév végén heti 2-3 óra után 4-es írjon a tanuló homlokára?!

Nem tudom, mi a megoldás. Elég kevés dologra van válasz. És ez rendjén való.

– Az irodalmi oktatás és a műértelmezés legkényesebb pontja talán mindig is a kortárs irodalom értékelése volt. Ez a probléma napjainkban a poszt(magyart)[12] érinti. Ennek a korszaknak az irodalmához mi módon célszerű közelíteni az általános és középiskolai oktatásban, s hogyan küzdhetjük le a magán irodalomtörténetünkben évek alatt, a „nem értem"-ek miatt kialakult olvasói kisebbrendűségi komplexusokat?

– A 8-10 éves gyerek személyiségéhez jóval közelebb áll a posztmodern felfogás, mint azt gondolnánk. Ha azt mondjuk egy kisgyereknek: édes fiam, mond el saját gondolatodat, vagy csak mondjál valamit, majdnem biztos, hogy többé-kevésbé helytálló, de mindenképpen önálló, értelmes, róla igen árulkodó véleményt fog mondani.

Egyébként amin most dolgozunk kollégáimmal – egy, a számítógépes játékok logikáját követő CD-ROM-os multimédia, vagyis interaktív multimédiális interpretációs anyag – sokban segítheti az oktatást. Játék a szöveggel.

– Ez a játék milyen alakban ölt majd testet?

– 3 év alatt 15 könyvet, 4 CD-ROM-ot adunk ki. Továbbá tervezzük a Kortárs magyar irodalom című, hasonló feldolgozású munkánk kiadását. Az irodalomtörténeti CD-ROM életrajzokat, elméleti konstrukciókat, irodalmi művek részleteit, kritikákat tartalmaz majd. Ez az elgondolás az irodalomtörténet kreatív, önálló kialakításában, a korszak-képzés, a kanonizálás megkönnyítésében játszana nagy szerepet és „kezdő" irodalomtörténészeknek szól. Ebben ötvözzük az elméletet és a történetet.

A projekt a kolozsvári egyetemmel közösen folyik. Ez végre egy ténylegesen működő, élő, nem púderes kapcsolat, aminek a keretében többek között nyá-

ron Szovátán fogunk irodalmi táborokat szervezni. Úgy tapasztaltuk, hogy felfogásunkat Romániában szívesen fogadják, természetesen leginkább a diákok körében aratott sikert.

1, **Odorics Ferenc**: *A betű nullfoka* In: *Papírborítás*, Szeged, 1995.

2, **Dobos István–Odorics Ferenc**: *Beszédhelyzetben*, Széphalom, Bp. 1993.

3, **Esterházy Péter**: *Kis Magyar Pornográfia. Bevezetés a szépirodalomba*, Budapest, Magvető, 1984.

4, **Siegfried J. Schmidt**: *Értelmezés – szent tehén vagy szükségszerűség?* In: *Irodalomelméleti tanulmányok*, Könyvműhely, Szerk.: Vilcsek Béla, ELTE TFK, 1993.

5, A két szemléletet együtt lásd: **Jacques Derrida**: *A szellemről: Heidegger és kérdés*, Osiris Gond, 1995.

6, Barthes-ról, Barthes-tól lás még: **Angyalosi Gergely**: *Roland Barthes, a semleges próféta,* Budapest, Osiris: Gond, 1996, **Roland Barthes**: *A szöveg öröme*, Budapest, 1996, **Roland Barthes**: *Válogatott írások*, Európa, 1976.

7, **Kovács Sándor/Odorics Ferenc**: *Posztmagyar*, Szeged, Ictus, 1995.

8, **uo.**

9, **Siegfried J. Schmidt**: *Értelmezés – szent tehén vagy szükségszerűség?* In: *Irodalomelméleti tanulmányok*, Szerk.: Vilcsek Béla, ELTE TFK, 1993.

10, A kérdéskört lásd bővebben: **Dobos István/Odorics Ferenc**: *Beszédhelyzetben.* Irodalomelméletek között, Budapest, Széphalom Könyvműhely, 1993.

11, Bővebben lásd pl. **Th. Kuhn**: *A tudományos forradalmak szerkezete*, Gondolat, Budapest 1984. és **Odorics Ferenc**: *Az irodalomtudomány mint az összehasonlítás cselekvése* („*...A tudomány kuhniánus felfogása annyit jelent, hogy tudományos normáink, értékeink nem valami külső bázisra épülnek, nem a megismerő szubjektumtól függetlenül adottak, hanem a tudományos közösségek által megalkotottak és a laikusokból és szakértőkből álló ún. legitimáló közösségek által elfogadottak....*") In: *A komparatisztika kézikönyve*, 22–42. oldal, *Acta Universitas Szegediensis de Attila József Nominate* (Szerk.: **Fried István**), Szeged, IX, 1987.

12, Részletesebben lásd: **Kovács Sándor/Odorics Ferenc**: *Posztmagyar*, Szeged, Ictus, 1995.

Petrusán Lívia Veronika

A mai iskolai igazgatás színe és visszája avagy a törvényi lehetőségek és a valóság

A hazai kisebbségek államalkotó tényezők, így természetes, hogy közoktatási hálózatuk a magyar közoktatási rendszer szerves része. Ez bizonyítható a hazai románság iskolahálózatának alakulásában is. A hajdani, a román ortodox egyház által fenntartott román tanítási nyelvű egyházi iskolák a történelmi változások következtében megszűntek. Helyüket és szerepüket a román identitástudatnak és anyanyelvnek megőrzésében a nyolcosztályos, államilag fenntartott általános iskolák vették át. Ezek az intézmények struktúrájukban és a tanulás-tanítás tartalmi vonatkozásaiban is hasonmásai voltak a magyar nyelvű iskoláknak. Különbség csak a tanítás nyelvében mutatkozott, ugyanis az 1960-as évek elejéig iskoláinkban minden tantárgyat – kivéve a magyar nyelv és irodalmat – román nyelven oktattak.

Napjainkban Magyarországon mintegy 20-25 ezer román nemzetiségű ember él, zömmel Békés, Hajdú-Bihar és Csongrád megyében. A hazai románok ismerik és beszélik az állam nyelvét, a magyart. Lakóhelyük, életterük, szabad identitásválasztásuk és az adott élethelyzetek alapján szabadon gyakorolják vallásukat, beszélik anyanyelvüket, ápolják néphagyományaikat, anyanyelvükön publikálnak.

A hazai románság legnagyobb problémája a nyelvvesztés. Ennek több oka van, mint például az évtizedekig tartó élő kapcsolat hiánya a nyelvországgal, Romániával, a vegyes házasságokban a motiváció hiánya a románnak, mint anyanyelvnek az elsajátítására, sok esetben a nemzetiségi önértékelés hiánya, az emberek életmódjának megváltozása.

A hazai románság a nyelvmegőrzés legbiztosabb színterének az iskolát tekinti. Magyarországon jelenleg 11 alapfokú oktatási intézményben folyik anyanyelvi oktatás román tanítási nyelvű, valamint román nyelvet oktató iskolatípusokban. Három kivétellel – Gyula, Kétegyháza, Méhkerék – mindegyik tanuló létszáma 100 fő alatti, az iskolák többsége kistelepüléseken, önkormányzati intézményként működik, és ugyanazokkal a problémákkal küszködik mint bármely más falusi iskola. Ennek ellenére be kellett tölteniük a nemzetiségi jellegből adódó sajátos funkciókat is. Az utóbbi egy évtizedben a magyar oktatási rendszerben „átmenet" címszó alatt véleményem szerint káosz uralkodott. Többféle értelmezést kapott az „iskolák önállósága", a „pedagógus szabadsága", a felügyeleti rendszer hiánya. Ebben a helyzetben nagyon sok iskolában az igazgató személye lett a mérleg nyelve. Nagymértékben megnövekedett a vezetők

felelőssége, s munkájuk szerteágazó lett. Az a pedagógus, aki ebben az időszakban lett igazgató, szinte reménytelen helyzetbe került. E viszonylag hosszú, az iskolareformtól hangos szakmai és politikai felhangoktól sem mentes időszak lezárását jelentette volna az alapfokú oktatásban az 1998 szeptemberétől bevezetendő NAT, ha az új oktatási kormányzat nem jelentette volna be máris változtatási igényét.

A hazai román nemzetiségi általános iskolák pedagógusainak egyik legnagyobb dilemmája abból fakadt, hogy még az iskolák típusonkénti definiálása sem történt meg. Például most vált köztudottá, hogy tannyelvű iskoláink csak elnevezésükben voltak tannyelvűek, a valóságban évtizedek óta csak a nyelvet oktatták. Az anyanyelv vonatkozásában a szülők igénye is erre a szintre redukálódott. Számukra gyermekeik karrierje volt fontosabb, az iskola román jellegének megőrzése másodrendű kérdéssé vált. Az 1993-ban megjelent, majd 1996-ban módosított közoktatási törvény jogi keretet és feltételeket teremt a magyarországi nemzetiségi közoktatási intézmények működéséhez, különösen a finanszírozás tárgykörében: a nemzetiségi normatívával, annak kötött felhasználhatóságával vagy a minimális osztálylétszám 8 főben történő megállapításával.

A feladatfinanszírozás felváltása azonban a normatív, a tanulólétszámhoz kötött finanszírozással hosszú idő óta költségvetési problémákat vet fel intézményeinknél. Az állami normatíva, pozitív diszkriminációs jellege ellenére sem elegendő az iskola zavartalan működtetéséhez. Különösen nagy gondot jelent ez és konfrontálódáshoz vezethet, ha egy települési önkormányzat két alapfokú oktatási intézményt, egy nagyobb létszámú magyar és egy kisebb létszámú nemzetiségi iskolát működtet, ugyanis az utóbbi intézményekben a fenntartási költségek nincsenek arányban a tanulólétszámmal. Ugyanez a helyzet a bérjellegű kiadásoknál is, ugyanis a 10-12 fős osztályokban ugyanúgy szakképzett pedagógusokat kell alkalmazni mint a 25-30 fős osztályokban. A kétegyházi román általános iskola példája számokban kimutatva:

	1997. év	1998.év
Állami támogatás (alap+nemz. normatíva)	11 969 e Ft	14 126 e Ft
Intézményi költségvetés	18 574 e Ft	21 863 e Ft
Állami támogatás	64,4 %	64,6%

A központi állami támogatás és a tényleges költségek között nyilvánvaló az eltérés, amelyet a nagy költségvetési deficittel küszködő önkormányzatnak kell kiegyenlítenie. Mit tehet az iskola igazgatója ebben a helyzetben?

- Lelkiismereti problémáit leküzdve lobbyzik saját intézménye érdekében.
- A kollégáktól és saját magától is magas színvonalú szakmai munkát követel meg, még akkor is, ha az anyagi juttatásokat (pl. munkaruhapénz, étkezéstérítési hozzájárulás, jutalom stb.) rövidíti meg, noha munkájuk alapján rászolgálnának.
- Nemzetiségi programokra és fejlesztési kiadásokra pályázatokat nyújt be minden lehetséges alapítványhoz és intézményhez.
- Nagyobb hangsúlyt fektet a szülők és az iskola közötti kapcsolat erősítésére.
- Kapcsolatteremtési céllal, aktív nemzetiségi közéleti szereplést vállal.

Visszatérve a Kt. és a NAT tartalmi vonatkozásaira, két igen fontos követelményre kell felhívnunk a figyelmet:

a) az iskolák közötti átjárhatóság lehetőségére,

b) a X. évfolyam végén történő kötelező ismeretanyag-elsajátítás mérésére.

Kétségtelen, mindkét elem a tanulók érdekeit szolgálja. Bár a törvény és a NAT minden hazai alapfokú oktatási intézményre egyformán vonatkozik, s ez így természetes, egy nemzetiségi oktatási intézmény vezetőjében – az intézmény sajátos jellege miatt – több tartalmi vonatkozású aggály is felmerül.

I. A Kt. 52§ (3) bekezdése a következőt mondja ki: „A tanuló kötelező tanóra foglalkoztatása – az (5) bekezdés kivételével – *nem lehet több*

a) az I–III. évfolyamon napi 4 tanítási óránál,

b) a IV–VI évfolyamon napi négy vagy öt (heti átlagban négy és fél) tanítási óránál,

c) a VII–VIII. évfolyamon napi öt tanítási óránál..."

Ugyanezen § (6) bekezdése a nem kötelező tanórai foglalkozások %-os arányáról rendelkezik. A nemzetiségi nyelvre, az új műveltségi területenként bevezetendő „Nemzetiségi kultúra és civilizáció"-ra szánt óraszámot azonban a kötelező óraszámba kell beépíteni. Ebből kifolyólag egy nemzetiségi iskola vezetőjében a követlező kérdések merülnek fel:

- Melyik tantárgy (műveltségi terület) óraszámának rovására építhető be a nemzetiségi nyelvre szánt órakeret?
- Nem kerül-e ezáltal hátrányos helyzetbe a nemzetiségi iskolában tanuló gyermek?
- Szakmailag és emberileg hogyan oldható fel ez a dilemma?

- Felhasználható-e a tehetséggondozásra, felzárkóztatásra szánt időkeret a nemzetiségi nyelv oktatására, megnövelve ezáltal a tanuló kötelező óraszámát?

Mindezekre a kérdésekre mindezidáig nem kaptunk megnyugtató választ.

II. A művelődési és közoktatási miniszter 32/1997. (XI.5) MKM rendelete a *Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai irányelve és a nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról* című dokumentum 2. sz. melléklete rendelkezik a hazai nemzetiségi oktatásról. A hazai nemzeti és etnikai kisebbségek eltérő nyelvállapotából és kulturális sajátosságaiból kiindulva több lehetőséget is biztosít a kisebbségi oktatási formák megszervezésére. A hazai románság esetében, így a kétegyházi román iskolára vonatkozóan is az anyanyelvi oktatást utópiának tartom. A szülők körében végzett felmérés is ezt támasztja alá. Fentebb jelzett elgondolásomat, mely szerint a szabadon felhasználható időkeret egy részét esetleg román órákra fordíthatnánk, e rendelet nem teszi lehetővé. Meghatározza ugyanis a román órák számát és az órakeretben a nemzetiségi nyelven tanítandó tantárgyak számát, a következők szerint: „A kétnyelvű oktatási formában a pedagógiai program által meghatározott anyanyelv és irodalomon kívül legalább három tantárgyat a kisebbség nyelvén kell oktatni, a heti órakeret legalább ötven százalékában." Melyek azok a tantárgyak, amelyek különösebb nehézség nélkül oktathatók a nemzetiség nyelvén? Minden bizonnyal a készségfejlesztési tárgyak, amelyek heti óraszáma köztudottan alacsony, tehát az 50%-ot nem teszik ki.

Ismert tény, hogy a hazai románság kis lélekszámú nemzeti csoportot alkot. Különböző okok miatt, a tájnyelv megőrzése mellett, az irodalmi nyelv elsajátítása iránti igény csak egy szűk értelmiségi csoport részéről jelentkezett. Az utóbbi 2-3 évben ez az arány növekvő tendenciát mutat. A realitás azonban az, hogy a hazai románság esetében az ország jelenlegi gazdasági helyzetében indokolatlan lenne egy teljes, felmenő rendszerű román nemzetiségi iskolahálózat kialakítása. Magyarországon jelenleg Gyulán működik az egyetlen román középiskola, a hagyományos négy évfolyamos humán gimnáziumi formában. (Az utóbbi évek statisztika adatai – az élet diktálta törvényszerűségek alapján – ugyanakkor azt mutatják, hogy a fiatalok körében mindinkább a szakközépiskolák élveznek prioritást.) Az itt szerzett érettségi vizsgát követően, a román nyelv iránt érdeklődők az ELTE-n, a JGYTF-en vagy Romániában ösztöndíjasként folytathatják tanulmányaikat.

Törvények garantálják a szülők, a gyermek számára a szabad identitásválasztást, az iskolaválasztást, az iskolák közötti átjárhatóságot. Ugyanakkor ismét tudathasadásos állapotba kerül a szülő, ha az iskolában szeretné elsajáttíttatni gyermekével a román nyelvet, de nem más tantárgyak rovására. Az iskola vezetője minduntalan szakmai és etikai problémákkal találja szemben magát. Ugyanis:

- Ha a tannyelvűséget célozza meg pedagógiai programjában, mert esetleg szakembergárdája ezt lehetővé teszi, s ezáltal magasabb normatívát is kap, veszélyezteti beiskolázási esélyeit.
- Ha a román anyanyelvű oktatás – vagy akár a kétnyelvű oktatás – mellett is dönt, s azt a törvény betűje szerint alkalmazza, biztosítja-e a tanuló számára a IV., VI. vagy VIII. évfolyam végén (akár közben is) más iskolatípus választását?
- A hazai román általános iskolák közül egyik sem X évfolyamos. Ha a tanuló anyanyelvű vagy kétnyelvű oktatásban részesült, vajon a X. évfolyam végén sikeres alapműveltségi vizsgát tud-e tenni?
- Ha az iskola csak a nyelvoktató típust választja, indokolt-e egy településen két iskolát működtetni?

Ha az eddig vázolt, vélt vagy valós probléma nem is létezne, egy szakmai hiányosság akkor is megnehezítené a magyarországi román iskolák felkészülését a NAT bevezetésére. Miről is van szó? 1995 a NAT éve volt. Csalódottan tapasztaltuk, hogy ez a jól megszerkesztett, tartalmas oktatási dokumentum műveltségi területenként meg sem említi a nemzetiségi nyelvet és népismeretet. A NAT másfél oldalban (18–19) „A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának sajátos elvei" címszó alatt, úgymond „letudta" a hazai nemzetiségi oktatást. E hiányt lenne hivatott pótolni minden kisebbség számára egy saját nemzetiségi alapprogram, amely tartalmazza az irodalmi, a nyelvi, a kulturális és civilizációs ismereteket, a minimális követelményeket. A román nemzetiségi program a mai napig sem jutott el iskoláinkba. Ennek ismerete nélkül intézményeink pedagógiai programja, helyi tanterve nem készülhet el, emiatt óriási késésben vagyunk a magyar iskolákhoz képest. Ha a kötelező ügymenetet betartjuk, akkor ez év szeptemberéig minden bizonnyal nem fogunk rendelkezni azokkal a programokkal, amelyek a NAT bevezetéséhez szükségesek. Tudniillik a Kt. 8. § (10.) bekezdése kimondja: „A Nemzeti alaptantervet a Kormány adja ki. A Nemzeti alaptanterv Kormány részére történő benyújtása előtt be kell szerezni az Országos Köznevelési Tanács, a nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelést és oktatást érintő kérdésekben az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértését, továbbá a Közoktatáspolitikai Tanács véleményét."

Az Országos Kisebbségi Bizottság, illetve más szakmai fórumok miért nem szorgalmazták a nemzetiségi dokumentumok elkészítését a NAT-tal párhuzamosan? E pusztán szakmai kérdésből adódik a következő, helyi igazgatási probléma, amely a Kt. 45 § (2) és (3) bekezdésében így szerepel: „Az iskola pedagógiai programot és ennek részeként alaptantervet és az alapműveltségi vizsga követelményei alapján helyi tantervet készít, vagy az ily módon készített tantervek közül választ és azt építi be helyi tantervként a pedagógiai programjába". Vajon van-e erkölcsi alap arra, hogy megköveteljük egy kislétszámú, nem feltétlenül alkotói munkára felkészített, anyagilag kellőképpen el nem ismert tantestülettől

egy ekkora terjedelmű és jelentőségű szakmai munka elvégzését? Magunkra maradva, legjobb tudásunk szerint kötelességtudattal láttuk el mégis ezzel kapcsolatos feladatainkat, hiszen lelkiismeretes, az ügy iránt elkötelezett, színvonalasan dolgozó pedagógiai műhelyet alkotunk, no meg kötelez „a mundér becsülete".

Természetesen ezeket a kérdéseket pusztán teoretikusan is meg lehet közelíteni, a válaszokat, megoldásokat el lehet hárítani, vagy az iskolai önállóság címszó alatt az intézmény igazgatójára hárítani. Attól ezek a kérdések még valósak, létezőek és válaszra várnak.

Szántó Flóra

Kétnyelvű oktatás Burgenlandban

Burgenland
A Felsőőri Kétnyelvű Szövetségi Gimnázium

A Felsőőri Kétnyelvű Szövetségi Gimnázium 1992 óta létezik. Azzal a céllal jött létre, hogy a magyar- és horvát népcsoportnak anyanyelvű és német nyelvű középiskolai képzést biztosítson, ami addig nem volt. Ez azt jelenti, hogy a magyar tagozaton tanuló diákok, a magyar nyelv és irodalom mellett (az idegen nyelvek tanulása és a matematikán kívül) minden többi tantárgyban kétnyelvű (vagyis magyar–német) tanításban részesülnek. Az iskola a magas színvonalú általános képzés mellett lehetővé teszi, hogy diákjai a magyar nyelvben és kultúrában (irodalom történelem, művészet, néptánc, népzene stb.) otthonosan mozogjanak és érettségi után az egyetemen vagy munkakörükben hasznosíthassák magyar tudásukat: egyesek talán visszajönnek iskoláikba mint tanárok. Az itt tanuló diákokat nyelvtudásuk szerint három csoportra lehet osztani:

1. *jól beszél magyarul és németül*
2. *rosszul beszél magyarul, de jól németül*
3. *jól beszél magyarul, de rosszul németül.*

Ez természetesen nehézségek elé állítja a tanárokat, de ezeket eddig sikerült megoldani.

A magyar nyelvórán, az osztályon belül, két (néha három) csoportra osztják a diákokat, és így biztosított hogy minden tanuló továbbfejlesztheti nyelvtudását (természetesen a tanároknak ez külön megterhelést jelent).

A kétnyelvű tantárgyakban figyelembe veszik a diákok különböző szintű nyelvtudását (például: a kezdők megtanulják a szakszavakat, a haladók magyarul tartanak beszámolókat és felelnek). Így biztosítható, hogy a gyerekek, akik otthon nem sajátították el „anyanyelvüket", visszatérhetnek a magyar kultúrkörbe.

A magyarul és németül jól beszélők optimálisan fejleszthetik mind a két nyelvet. A németül rosszul és magyarul jól beszélő diákok a magyar és német nyelv egyenjogúsága következtében lehetőséget kapnak arra, hogy osztrák gimnáziumi érettségit szerezzenek (egy, csak német nyelvű gimnáziumba fel sem vennék a németül rosszul beszélő, de jól tanuló diákot) és a német nyelvtudásukat is optimálisan fejlesztik. A cél, hogy az érettségiig mind a két nyelvet magas színvonalon elsajátítsák a tanulók.

Ráadásul ezek a gyerekek mind egy osztályba járnak és rengeteget tanulnak egymástól (nemcsak a burgenlandi magyarok járnak ide, hanem az egész magyar nyelvterületről akad diák, aki vagy bejár, vagy kollégiumban bentlakik. Bécsből is vannak diákok.)

Így ez az iskola döntő szerepet játszik az ausztriai magyar népcsoport fennmaradásában és ezért jó lenne, ha minden Ausztriában élő magyar a sajátjának tekintené ezt az iskolát, és ide íratná be gyerekeit. A gimnázium 8 osztályos iskola és mivel 1992-ben jött létre, a legidősebb diákok most hatodik osztályba járnak. Összesen 180 diák tanul itt. A jól végzett munkáról tanúskodik. hogy 1995-ben az osztrák Közoktatási Minisztérium „EUROPTIMUS" kitüntetésben részesítette és 1997-ben a Standard c. újság által végrehajtott „iskola ranking" Burgenland tartomány legjobb iskolájának és az Osztrák Köztársaság második legjobb iskolájának ismerték el a Felsőőri Kétnyelvű Szövetségi Gimnáziumot.

Órarend az alsó és felső tagozatban (10-tól 18 éves korig):

Kötelező tantárgyak:

alsó tagozat	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**
Hittan	2	2	2	2
német	5	4	4	4
magyar	4	4	4	4
angol	4	4	3	3
történelem		2	2	2
földrajz és gazdaságtan	2	2	2	2
matematika	4	4	3	3
biológia	2	2	2	2
kémia				2
fizika		2	2	2
ének/zene	2	2	2	1
rajz	2	2	2	1
gyakorlati foglalkozás		1	2	
testnevelés	3	3	3	3
heti óraszám	**30**	**33**	**33**	**33**

felső tagozat	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**
hittan	*2*	*2*	*2*	*2*
német	*3*	*3*	*3*	*3*
magyar	*3*	*3*	*3*	*3*
angol	*3*	*3*	*3*	*3*
latin vagy francia	*4*	*3*	*3*	*3*
történelem	*2*	*2*	*2*	*2*
földrajz és gazdaságtan	*2*	*2*	*2*	*2*
matematika	*3*	*3*	*3*	*3*

biológia	*2*	*2*		*2*
kémia			*2*	*2*
fizika		*3*	*2*	*2*
filozófia és pszichológia			*2*	*2*
Alternatívan választható tantárgyak:				
ének/zene vagy rajz	*2*	*1.5*	*2*	*2*
informatika	*2*			
testnevelés	*3*	*2*	*2*	*2*
Kötelezően választható tantárgyak a hatodik osztálytól kezdve (a nyolcadik osztályban „tudásel-mélyítéssel"):				
olasz/spanyol/orosz nyelv		*2*	*2*	*4*
vagy számítástechnika		*2*	*2*	*4*
vagy művészet (zene)		*2*	*2*	*4*
heti óraszám	**34**	**34**	**33**	**37**

Szabadon választható tantárgyak (minden osztályban heti két órában): gépírás (csak a második osztályban), labdajátékok fiúknak, labdajátékok lányoknak, népzene (citera), néptánc, színjátszás, számítástechnika, karének.

Többnapos iskolai rendezvények:

Nyelv- és sporthét Magyarországon (második és hatodik osztálynak).

Téli sporthét (harmadik, negyedik és ötödik osztálynak).

Nyelvhét (olasz, angol, spanyol...) vagy projekthét (hetedik osztálynak).

Somogyi Attila

(Átvétel a *Bécsi Napló* 1998. januári–februári számából.)

A román szakos tanárok továbbképzése

Szakterületek

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése I.
Intenzív nyelvi kurzus.

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése II.
Az irodalmi ismeretek megújítása.

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése III.
Történeti és kultúrtörténeti ismeretek.

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése IV.
Vallástörténeti ismeretek.

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése V.
Művészeti, zenei ismeretek.

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése VI.
Népi kultúra (Folklorisztikai és néprajzi ismeretek).

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése VII.
Önismeret (a hazai románok története, nemzetiségi ismeretek).

A magyarországi román általános iskolai tanárok továbbképzése VIII.
Metodikai ismeretek

Román nyelv

Román nyelvi tréning I.

Nyelvészeti alapvetés. A nyelvi közlés sajátosságai és funkciói. A közlés nyelvi háttere, lexikális rendszere. Mondat- és szövegszerkesztési műveletek a nyelvi és stilisztikai szabályok együttes alkalmazásával.

Román nyelvi tréning II.

A román nyelv általános jellemzői: helye az újlatin nyelvek családjában, latinitásának kialakulása, területi elhelyezkedése, idegen hatások (szláv, görög, magyar, francia stb.), mai állapota. A beszédhelyesség fogalma, ismérvei.

Román nyelvi tréning III.

A helyes kiejtés és a kiejtést jelölő helyesírás, avagy mire jó a fonetika és a fonológia? A hiátus kérdésköre. Mássalhangzótorlódások feloldása. A hangsúlyozás szabályai és a hanglejtés típusai. A helyesírás szabályrendszere.

Román nyelvi tréning IV.

Az irodalmi nyelvi-tájnyelvi azonosalakúság, mint hibaforrás. A rokonhangzású szavak közötti helyes válogatás. A részlegesen rokonértelmű szavak differenciált alkalmazása. Az ellentétes értelmű szavak használata. A tulajdonnevek helyesírási szabályrendszere.

Román nyelvi tréning V.

A főnevek nemek szerinti alkalmazásának szabályai. Az összetett főnevek ragozása, a vocativus alakjai, használatával kapcsolatos új tendenciák. A melléknevek, a számnevek, a névmások, a rövidített alakú személyes névmások helyes kiejtése.

Román nyelvi tréning VI.

A kötőjel használata a személyes névmások használatában. Az igék. A kötőmód 3. személyű alakjainak szabálya a kijelentő móddal összevetésben. A visszaható igealakok kötőjeles írása. A szintaktikai szó- és mondatkapcsolatok helyessége.

Román nyelvi tréning VII.

A prepozíciós szókapcsolatok. Összevetés a magyar ragos és a román prepozíciós eljárások között. Kötőszavas mondatkapcsolatok az összetett mondatokban. A szórend és a mondatrend helyessége. A mondatrészek abszolút és relatív sorrendje. A mondatok alapszórendje a románban. A jelzők helye a mondatban. A hangsúlytalan személyes névmással, illetve a határozatlan névmással kifejezett részeshatározók elhelyezkedése.

Román nyelvi tréning VIII.

A vonatkozó névmások mondatbeli elhelyezkedése. A felszólítás kifejezése. Állítás-tagadás. Általános alany. Szenvedő szerkezet, függő beszéd.

Román nyelvi tréning IX.

Szövegszerkesztési és fordítási alapismeretek. A kommunikáció beszédművelés-egységei. Alapvető beszédművek a közlés funkciója szerint. Az információs szövegek szerkezeti egységei. Szövegtípusok. Iskolai dolgozatok. A román és magyar nyelv legjellegzetesebb eltérései, különbségek a szóalkotás logikájában, tulajdonnevekben. A nyelvtani rendszer összevetése, kategóriai, szórendi, mondatbeli különbségek.

Román nyelvi tréning X.

A szaknyelvi ismeretek bővítése. A román nyelven tanított tárgyak szaknyelve. Terminus technikusok használata a hazai román oktatásban.

Irodalomelméleti ismeretek

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–I.

A műelemzéshez szükséges elméleti ismeretek további bővítése, az esztétikai ízlés továbbfejlesztése. Az irodalomtudomány fogalma, ágai (irodalomelmélet, -történet és -kritika).

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–II

Az irodalmi tükrözés sajátos módja: a képszerűség, a tudomány és a művészet üzenete. Mi az irodalom?

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–III

Esztétikai fogalmak. Mit nevezünk esztétikai jelenségnek. Az objektum és a szubjektum egysége.

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–IV.

Az irodalmi mű strukturális elemzése. A mű tartalmi és formai összetevőinek, ezek összefüggéseinek vizsgálata és művészi értékeinek bemutatása.

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–V.

Az irodalmi mű struktúrájának elemei. Az alkotás folyamata.

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–VI.

Az irodalmi műfajok. Kaiser: Az irodalmi műfajok.

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–VII.

Mi a vers? A vers zeneisége. A hangzók szerepe a verselésben.

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–VIII.
A dráma fejlődése. A görög, középkori és a modern dráma jellemzői

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–IX.
Az eposz világa. Műelemzés

Irodalomelmélet és irodalomesztétika–műfajelmélet–X.
A legújabb irodalomelméleti iskolák törekvéseinek összegzése a tartalom és forma megújításának tükrében, avagy a műelemzés XX. század végi formáit is csak emberek alkotják.

A román irodalom története

Román irodalomtörténet–I.
A román irodalom kezdetei. A szláv nyelvű irodalom. Az első román nyelvű szövegek és fordítások. Az egyházi irodalom és a kolostorok kulturális szerepe. A szláv és a román nyelvű krónikák kultúrtörténeti és irodalmi jelentősége.

Román irodalomtörténet–II.
A román irodalom és kultúra története 1780–1830 között. Az Erdélyi Iskola mozgalma. Dinicu Golescu munkássága. A modern román költészet kezdetei: Az Erdélyi Iskola mozgalma.

Román irodalomtörténet–III.
A román irodalom és kultúra története 1830–1867 között. A reformkor irodalma. A román romantika sajátos vonásai. V. Cîrlova, I. H. Rădulescu, Gr. Alexandrescu élete és munkássága. Lamartine, Volney, Byron és Lafontaine hatása.

Román irodalomtörténet–IV.
Anton Pan folklorisztikai tevékenysége. Gh. Asachi, C. Negruzzi munkássága. Az 1848-as korszak irodalma és művészete. A *Dacia literară* programja. M. Kogălniceanu politikai, történészi és irodalmi tevékenysége.

Román irodalomtörténet–V.
N. Bălcescu forradalmi tevékenysége, történészi munkássága. A. Russo munkássága. C. Bolliac költészete, szerepe az 1848-as forradalomban. Bălcescu és Bolliac kapcsolata Kossuth Lajossal. D. Bolintineanu romantikus irodalma.

Román irodalomtörténet–VI.

A. Mureşanu költészete. C. Caragiale és M. Millo színházi tevékenysége. G. Bariţ és T. Cipariu munkássága. V. Alecsandri élete és munkássága. A fejedelemségek egyesítése utáni társadalmi és kulturális helyzet. Az irodalom fejlődése.

Román irodalomtörténet–VII.

A román irodalom története az 1867–1890-es évekig. A korszak történeti és szellemi képe. A kor irodalma. A *Junimea* szerepe és jelentősége. Eminescu élete és munkássága. I. Creangă írói pályája. I. Luca Caragiale élete és munkássága. I. Slavici novellái, regénye, publicisztikai és történeti munkái.

Román irodalomtörténet–VIII.

A román irodalom története 1890–1918 között. Kultúrtörténeti áttekintés. Az irodalomszemlélet változásai. A korszak irodalmának fő áramlatai: a szimbolizmus, a sămănătorismul, a poporanismul és magyarországi román irodalmi törekvések (a „Luceafărul" és köre). B. Delavrancea, D. Zamfirescu, Al. Vlahuţă, G. Coşcuc, N. Iorga, Şt. O Iosif stb. élete és munkássága. G. Cosbuc és O. Goga költészete. A román szimbolizmus elindítója: Al. Macedonski. G. Bacovia és a kortárs szimbolista költők költészetének elemzése. A korszak képzőművészete.

Román irodalomtörténet–IX.

A román kultúra és irodalom a két világháború között. Áramlatok és irányzatok. Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Ionescu irodalmi és filozófiai munkássága. Modern áramlatok (Arghezi, Blaga, N. CrainicVinea, Ion Barbu). A korszak képzőművészete és zenei élete (C. Brăncui, G. Enescu stb.).

Román irodalomtörténet–X.

A II. vh. utáni román költészet, próza és drámairodalom jelentősebb képviselői.

A románok története és kultúrája

A románok története I.

Románia geopolitikai fekvése.

Domborzati, éghajlati, vízrajzi alapismeretek. Természeti kincsek és azok fő lelőhelyei. Románia természeti egységei. Romániai etnikai tájegységei. E tájegységek néprajzának és folklórjának főbb jellegzetességei. Románia turisztikai nevezetességei. Az egyes tájegységek kulturális nevezetességei.

A románok története II.

Az egyes történeti korok áttekintése. Dacia provincia. A latin–római eredet kérdésköre.

A románok története III.

A szláv és bizánci kultúra hatása. A népvándorlások kora. A román fejedelemségek, valamint Transzilvánia kialakulása, illetve fejlődése a XIV. század végéig.

A románok története IV.

A török hódoltság kora. A fanarióta korszak. T. Vladimirescu felkelése és a krími háború (Eteria). A román fejedelemségek 1821 és 1848 között. A moldvai, havasalföldi és erdélyi forradalom. A magyar–román viszony 1848–1849-ben. A fejedelemségek egyesítése (1859), Al. I. Cuza szerepe. Cuza menesztése és a királyság bevezetése.

A románok története V.

A függetlenségi háború (1877–1878). A magyarországi románság a dualizmus korában. Az első világháború, Nagy-Románia megteremtésének következményei. Románia politikája, gazdasági helyzete a két világháború között. A királyi diktatúra és Ion Antonescu szerepe. Románia részvétele a II. világháborúban. A II. világháború utáni korszak. A Besszarábiában, Bukovinában, a Vajdaságban és a Trianon utáni Magyarországon élő románok története, kultúrája.

Vallástörténet

Vallástörténet I.

Mi a vallás? Mi a hit? A vallás, a hit mibenléte, megnyilvánulási formái, dominanciái az egyes történelmi korokban.

Vallástörténet II.

Az egyes vallások kialakulásának társadalmi, gazdasági, politikai, művelődéstörténeti, történelmi, eszmetörténeti előzményei, a terület kultúrköreinek hatása a „vallásválasztásra". A vallás román művészeti ágakra tett inspiráló hatása.

Vallástörténet III.

Az egyházi művek irodalmi jellege, esztétikai jellemzői a különböző történelmi, művelődéstörténeti korszakokban. Az egyház világszemlélet formáló, életmód alakító szerepe. Az egyházi művek irodalmi-, nyelvemléki sajátosságainak bemutatása.

Vallástörténet IV.

A vallás, mint az egyes fejlődéstörténeti korok, a nyelv, a gondolkozás, a világkép hű tükre. Az egyház, mint a nemzetek egyik összetartó ereje. A „politizáló egyház": az egyház kulturális, politikai életben betöltött szerepe, államformáló jellege.

Vallástörténet V.

A magyarországi románság domináns vallásai.

A vallás, mint a hazai román identitás megőrzésének egyik formája. Az ortodoxia, az unitus (görög-katolikus) vallás, a baptizmus mibenléte, a hazai ortox közösségek, ismertebb hazai román egyházi vezetők munkássága (pl. Andrei Şaguna).

Népi kultúra

Folklorisztika I.

A román népköltészet. Folklorisztikai alapfogalmak. A népköltészet iránti érdeklődés kialakulása. A folklór fogalmának keletkezése és meghatározása. A népköltészeti alkotások általános jegyei. A folklorisztika helye a népi kultúrával foglalkozó tudományágak sorában. A folklórgyűjtés elvei és módszerei.

Folklorisztika II.

A hazai román néprajz sajátos vonásai. A román folklorisztika rövid áttekintése. A román folklór történetére vonatkozó adatok a XIX. századig. A népköltészet iránti érdeklődés erősödése 1840–1866 között. V. Alecsandri folklórgyűjtő tevékenysége. Fontosabb népköltészeti gyűjtemények (Maiorescu, Theodorescu, Marian stb.) Az 1944 utáni folklorisztikai kutatások helyzete.

Folklorisztika III.

A hazai román népköltészet rövid áttekintése. A hagyományápolás szerepe a nemzetiségi tudat kialakításában, erősítésében. A népszokások folklórja. Az új évvel kapcsolatos szokások. A tavaszi ünnepekkel és a nyári mezei munkákkal kapcsolatos szokások. Az emberi élet kiemelkedő eseményeit tükröző népköltészeti alkotások.

Folklorisztika IV.

A születéssel kapcsolatos szokások. A lakodalmas szokások. A siratóénekek. A ráolvasások. A népköltészeti alkotások műfajai. A műfaj történeti áttekintése, definíciója. A lírai alkotások elterjedésének mikéntje. A dojna és fajtái. A dojna és a népdal. A dojna jellegzetesen vontatott ritmusa, dallama. A betyárdalok. Csujogatások. Katonadalok.

Folklorisztika V.

Az új folklór problematikája. A népi líra poétikája. A népi verses epika. A fogalom meghatározása. A ballada. A balladák csoportosítása témák és motívumok szerint. A ballada szerkezete, művészi kellékei. A népmese. A fogalom jelentéseivel (poveste, basm) kapcsolatos kérdések tisztázása, meghatározása. A népmese eredete. A román népmese motívumai. Csodás és természetfeletti erők a népmesében. A népmesék szereplői, nyelve. Legendák és adomák. Közmondások és találóskérdések.

Folklorisztika VI.

A legszebb román lírai és epikai népköltészeti alkotások tartalmi és formai elemzése. Az irodalomelmélet ismeretek gyakorlása a műelemzés során. A népköltészeti alkotások gyűjtésének és feldolgozásának problematikája. Régebbi és újabb gyűjtési módszerek. Ismerkedés a hazai román népköltészet sajátos vonásaival. A magyarországi románok népköltészeti gyűjtéseinek és tudományos feldolgozásának helyzete.

Néprajz I.
Néprajzi alapismeretek

Néprajz II.
A románság tárgyi kultúrája, emlékei. A néprajz területei.

Néprajz III.
Az állattartás és a földművelés eszközei.
Szokások.

Néprajz IV.
A paraszti udvar struktúrája.A népi epítkezés. Trendek, szokások, mítoszok.

Néprajz V.

A ház külső és belső díszítő elemei, elrendezésük, funkciójuk. Az ornamentika sajátosságai.

Néprajz VI.

Kendertermesztés, fonás, szövés. A népviselet ornamentikája a hazai és a romániai románoknál.

Néprajz VII.
A néprajz helye, szerepe az oktatásban. Metodikai kalauz.

Román képzőművészet és zene

Képzőművészet

A románság képzőművészete I.
A művészet főbb ágai, a festészet irányzatai.

A románság képzőművészete II.
A román művészet kezdetei, műhelyei, sajátos vonásai. A kolostorok, templomok művészete.

A románság képzőművészete III.
A XIX. század román festészetének jelentősebb képviselői: Theodor Aman, Nicolae Grigorescu. Műelemzések.

A románság képzőművészete IV.
A két világháború közötti román festészet. Műelemzések.

A románság képzőművészete V.
A jelenkor román festészete. Műelemzések.

A románság képzőművészete VI.
Hazai román alkotók műveinek elemzése.

A románság képzőművészete VII.
Képzőművészeti és irodalmi párhuzamok az iskolai oktatásban.

Zene

A román zene I.
Zenei alapismeretek. Zenei műfajok, kiemelkedő alkotók.

A román zene II.
A román népzene sajátosságai. Híres román népzenészek és előadók.

A román zene III.
A román műzene rövid története (C. Porumbescu, G. Enescu és mások művei alapján).

A román zene IV.
A románcok világa. Nevezetesebb előadók. Nagy román költők megzenésített versei.

A román zene V.
Daltanulás, zenehallgatás és műelemzés (népzene, románcok, jelesebb román zenei alkotások).

A román zene VI.
Magyarországi román népdalok és híresebb előadóik. Daltanulás.

A román zene VII.
A zenetanítás módszerei.

Önismeret – hazai románok

A hazai románság története I.
A hazai románság területi elhelyezkedése, a szétszórtság következményei a megmaradásra. A magyarországi románlakta települések története.

A hazai románság története II.
A magyarországi románság oktatási és egyéb intézményrendszere.

A hazai románság története III.
Napjaink magyarországi román kultúrájának (irodalom, publicisztika, képzőművészet) alapvető tendenciái, érvényesülési lehetőségei az alkotó-befogadó relációiban.

A hazai románság története IV.
Amit a nagyokról tudni illik. Ki kicsoda a régmúlt és napjaink (magyarországi) román közéletében? Samuil Micu-Clain, Gh. Şincai, P. Maior, Moise Nicoară , Emanuil Gozsdu, Eftimiu Murgu stb. mai hazai román alkotók.

Kisebbségi ismeretek

A hazai románság története I.
A kisebbségi sors politikai, nemzetiségpolitikai, történelmi, művelődéstörténeti, kultúrtörténeti vonatkozásai.Integráció, asszimiláció.

A hazai románság története II.
Többség – kisebbség típusok. Melyek a többség – kisebbség viszonyának alapvető jellemzői, együttélésük szabályzórendszere.

A hazai románság története III.
Az identitásválasztás, mint a komplex személyiség egyik jellemzője, a hovatartozás lényege. Mitől könnyű, vagy mitől nehéz megélni a kisebbségi létet.

A hazai románság története IV.
Mi az elfogadás elve? Miért fontos a tolerancia? A toleranciahiány, mint a politikai konfliktusok gyökere. A többség kisebbségről alkotott képét befolyásoló tényezők.

A hazai románság története V.
A nyelv, a kultúrkörök szerepe. Nemzetfogalmak változása. Hogyan kezeli a Kelet és a Nyugat a kisebbségeit.

A hazai románság története VI.
Az egyes történelmi korok toleranciaszintje, mint a demokrácia fokmérője. Tűrés vagy előnyös megkülönböztetés a tegnap és ma Közép-Európájában.

A hazai románság története VII.
Együttélés a Kárpát medencében, román–magyar viszony tegnap és ma, Magyarországon.

A hazai románság története VIII.
Románia nemzetiségei, azok jellemzői. A történelemformáló kisebbségi politikusok tevékenységének lényege. Kisebbségi törvények és megvalósításuk mértéke, módja. Az asszimiláció fajtái.

A hazai románság története IX.
Hogyan őrizhető meg az identitástudat?

A hazai románság története X.
Románia és Magyarország nemzetiségpolitikai törekvései.

Hogyan tanítsunk?

Tanuljunk tanítani! I.
A pedagógia, a didaktika és a módszertan kapcsolatai napjaink változó pedagóguselvárásainak tükrében, különös tekintettel a tannyelvű és anyanyelvi rendszeren működő iskolák követelményeire.

Tanuljunk tanítani! II.
Nem muszáj a vázlatírás, avagy az órára való felkészülés menete, az óra (tantárgyfüggő) megtervezése. Mitől hatékonyabb egy óravázlat, mennyire mobilis egy óraterv szerkezete, felépítése? Melyik alkotóelemre esik a hangsúly?

Tanuljunk tanítani! III.

Az irodalomtanítás fokozatai, szintjei (alsó-, felsőtagozat, közép-, és felsőoktatás) és speciális feladatai, aktuális kérdései. Az irodalomtanítás módszereinek megújítási lehetőségei: a megbeszélő módszer, a tanári közlés módszere, a gyakorlatok, a műelemzés.

Tanuljunk tanítani! IV.

Nyelvészet vagy nyelvtan? Anyanyelv vagy idegennyelv?

Az anyanyelv didaktikailag helyes értelmezése a hazai román tanításban. A szókincsfejlesztés fontossága a román iskolákban, a szókészlet megítélése az elsajátítás fontossága szerint. A nyelvhelyesség fejlesztésének irányai, a tanulók jellegzetes nyelvi hibái alapján

Nemzetiségi iskolatípustól függő nyelvtanítási stratégiák.

Tanuljunk tanítani! V.

Hazai román oktatás jövője a NAT elvárásainak tükrében. A helyi román tantervek speciális vonásai. A helyi tanterveket motiváló tényezők elemzése.

Tanuljunk tanítani! VI.

Mennyire számíthatunk a magyarországi román gyermekek bilingvizmusára? Az otthonról hozott passzív szókincs felfrissítésének újabb módszerei az általános iskolák alsó-, és felső osztályában.

Tanuljunk tanítani! VII.

A magyarországi román iskolákban oktató szakvezetők hallgatókkal kapcsolatos munkájának, ismeretének továbbfejlesztése. A bővülő feladatkört megoldani képes nyitott tanár-személyiség példaadási lehetőségei a hallgatók számára. Az óramegfigyelések változó és állandó szempontjainak tantárgypedagógiai háttere. A hallgatók munkájának értékelése.

Tanuljunk tanítani! VIII.

A hazai román általános és középiskolákban használatos tankönyvek és segédanyagok szintetizáló áttekintése. A tankönyvek felépítése. A tananyagválogatás elvei, a tudományosság, a didaktikai szempontok, a tematikus elrendezés és a rendszeresség elve.

Tanuljunk tanítani! IX.

A tanár felkészülése az órákra, avagy milyen módszerekkel, mely forrásokból képes a túlterhelt pedagógus szaktárgyi, pedagógiai tudásanyagát újabb terhelés nélkül felfrissíteni.

Tanuljunk tanítani! X.

A nyelvtanulás lélektani tényezői, az asszociáció szerepe, az idegennyelven való gondolkodás, a fordítás pszichikai folyamata, tanításának problémái.

Általános tudnivalók

A román szaktanári és tanítói képesítéssel rendelkező pedagógus, tetszés szerint választhat a 9 szakterület (modul) közül. Egy-egy modul elvégzéséhez 120 óra szükséges a 7 év alatt, amely rövidebb idő alatt is teljesíthető.

A továbbképzési kurzus nem igényel rendszeres személyes részvételt. A tanszék által megadott szempontok és szakbibliográfia alapján a résztvevők önállóan sajátíthatják el a tanfolyam sikeres elvégzéséhez szükséges ismereteket. A kontaktórák az igények szerinti konzultációkra, a beszámolókra, a szakdolgozat megírásához szükséges tanácsadásra és annak megvédésére korlátozódik (az igények szerint orientáló előadások, maximum 30 óra, nyelvi tréningek esetében kb. 60 óra). A tanfolyam sikeres elvégzése esetén a résztvevő „tanúsítványt" kap.

A továbbképzés szakmai felelőse: Dr. Petrusán György főiskolai tanár.

Az egyes témák feldolgozása, gondozása és az ismeretek ellenőrzése tanszéki és külső szakemberek közreműködésével történik.

Gh. P.

Készült: az OFFICINA Nyomdaipari Oktató és Termelő Kft.-ben
6722 Szeged, Tisza Lajos krt. 85–87. 98-779
Felelős vezető: Dr. Kékes Tiborné ügyvezető

Ştiri

din viaţa comunităţii româneşti din Seghedin

La 31 ianuarie 1998 a fost dată în folosinţă *Casa minorităţilor din Seghedin*, care este administrată de către autoguvernările locale minoritare germane, slovace, greceşti şi româneşti. De la această dată, sediul devenise un adevărat centru cultural al celor 11 minorităţi naţionale din oraşul de pe malurile Tisei (adresa: *Négy Szegedi Kisebbségi Önkormányzat Társulása, Kisebbségi Ház*, 6721, Szeged, Osztrovszky utca 6. Tel.: 62/ 424–249).

*

În ziua de 19 martie 1998, Németh Zsolt vicepreşedintele partidului Uniunea Tinerilor Democraţi – Partidul Civic Ungar a făcut o vizită la Catedra română din Seghedin. În cadrul discuţiilor purtate cu profesorii catedrei au fost abordate unele probleme actuale legate de învăţământul superior şi situaţia minorităţilor din Ungaria.

*

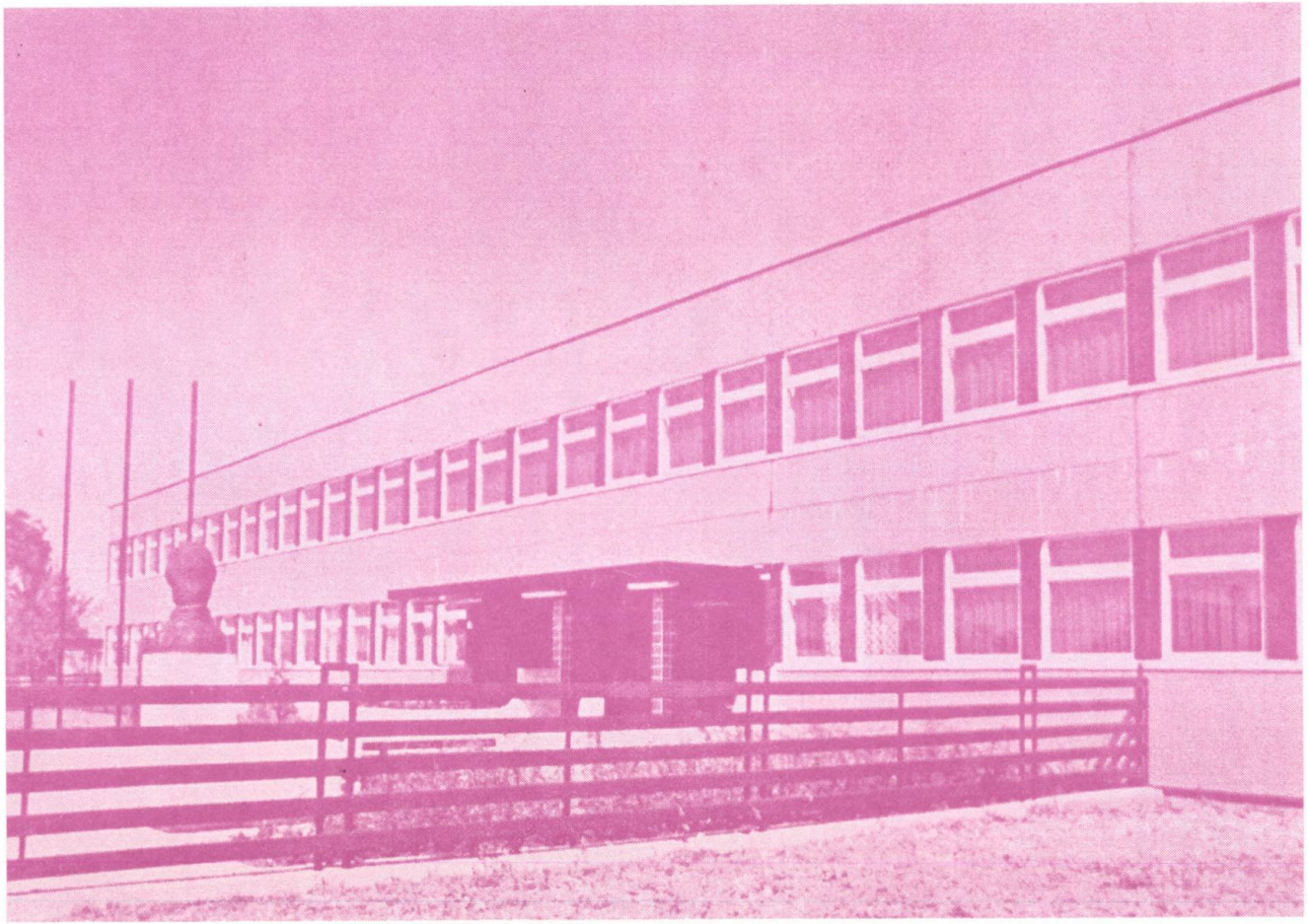
În zilele de 27–29 martie 1998 a avut loc o conferinţă internaţională la Cluj-Napoca, organizată de către Fundaţia Bibliotecară Heltai Gáspár, la care, din partea comunităţii româneşti din Seghedin, au luat parte şi au ţinut comunicări Petru Cîmpian şi Gheorghe Petruşan. Conferinţa a fost organizată de Pillich László, preşedintele fundaţiei clujene. A fost prezent, printre alţii, Romedi Arquint, preşedintele Uniunii Federale a Minorităţilor din Europa (FUEV).

*

În ziua de 20 iulie 1998 a avut loc prima întîlnire a foştilor studenţi care şi-au terminat studiile la Catedra de limbă şi literatură română, întemeiată în 1949 la Budapesta şi mutată, în 1955, la Seghedin. La această întîlnire de suflet au participat 50 dintre foştii studenţi, evocînd evenimentele cele mai interesante din cele cinci decenii de la infiinţarea catedrei. Activitatea primilor ani a fost prezentată de către profesoara Mucsi Ferencné (Sasi Erzsébet), care a fost şefa catedrei între 1955–1961. Etapele următoare au fost trecute în revistă de către profesorii Mihai Cozma, Petru Cîmpian şi Gheorghe Petruşan. Extrem de interesante şi preţioase au fost alocaţiunile foştilor studenţi, care au spijinit ideea de a crea o tradiţie a acestor întîlniri. În anul viitor se vor împlini 50 ani de la înfiinţarea Catedrei.

*

Zilele culturale ale minorităţilor din Seghedin au avut loc de data aceasta între 26–29 iunie 1998. În cadrul acestor manifestări deja tradiţionale a fost organizată o excursie cu vaporul pe Tisa, cu participarea reprezentanţilor minorităţilor din Seghedin, a conducatorilor oraşului şi a deputaţilor în parlament din Judeţul Csongrád, un simpozion ştiinţific pe tema învăţământului de minoritate din Ungaria şi un program cultural, la care au participat, printre alţii, şi membrii tarafului Hora, condus de Lang János, interpretînd melodii populare româneşti. Spectacolul a avut loc în piaţa Széchenyi. Organizatorii principali ai manifestărilor culturale au fost autoguvernările minoritare locale ale nemţilor şi slovacilor.



Liceul Nicolae Bălcescu din Giula

Eva Kozma-Frătean: Tradiţia muzicală la românii din Ungaria
În: Simpozion, comunicările celui de al II-lea simpozion al Comunităţii Cercetătorilor Români din Ungaria, Red. Maria Berényi, Giula, 1994, p. 61–69.

Eva Kozma: Creaţia muzicală a chitighăzenilor
*În:*Simpozion, comunicările celui de al III-lea simpozion al cercetătorilor români din Ungaria, Red. dr. Maria Berényi, Giula, 1994, p. 26–32.

Eva Kozma-Frătean: *Pe marginea volumului:* „Cîntece populare româneşti din Ungaria"
În: Almanah, publicaţie a Societăţii culturale a românilor din Budapesta,
Red. Lucia Borza, Ana Borbély, Maria Berényi, Budapesta, 1993, p. 57–66.

Eva Kozma: Iosif Vulcan – şi muzica
În: Almanah, publicaţie a Societăţii culturale a românilor din Budapesta,
Red. dr. Ana Borbély, Giula, 1995, p. 58–63.

Eva Kozma-Frătean: Interpreţi ai cîntecului popular românesc din Ungaria
În: Almanah, publicaţie a Societăţii culturale a românilor din Budapesta,
Red. dr. Maria Berényi, Lucia Borza, Viorica Orosz, Giula, 1997, p. 102–107.

Eva Kozma-Frătean: Tradiţia muzicală a românilor din Chitighaz
În: Chitighaz, pagini istorico-culturale, Red. dr. Maria Berényi, Budapesta, 1993, p. 86–111.

Eva Kozma-Frătean: Tradiţia muzicală la românii din Bătania
În: Bătania, pagini istorico-culturale, Red. dr. Maria Berényi, Budapesta, 1995, p. 56–94.

Eva Kozma: Romanţe cîntate la Bătania
În: Calendarul românesc, Giula, 1996, p. 190–192.

Eva Kozma: Călătoriile lui Liszt Ferenc în România
În: Calendarul românesc, Giula, 1997, p. 104–106.

Eva Kozma-Frătean: Din viaţa copiilor din Micherechi – jocuri şi jucării
În: Annales ' 96, Red. Tiberiu Herdean, Giula, p. 198–222.

Disc LP:
Sebő Ferenc: Magyarországi Román Népzene
Rumanian Folk Music from Hungary
SLPX18077 Stereo
Hungaroton, 1981

Casete audio:

Unc Svetozar: Asară-n grădină...
Din cîntecele cenădene ale lui Svetozar Unc
Seghedin, 1991

Vasile Pap: D-ar veni primăvara...
Din cîntecele lui Vasile Pap
Seghedin, 1994

Programa analitică: orientări

Alcătuirea programei analitice reprezintă un moment esenţial în procesul instructiv întrucît aceasta reflectă nu numai obiectivele generale, aplicabile la o anume situaţie de predare, cît şi cerinţele,nevoile particularizate, în aria dezvoltării celor patru deprinderi – *citit*, *scris,ascultat* şi *vorbit*. În istoricul predării unei limbi străine, au existat nenumărate discuţii privind natura, felul programei, în funcţie de perspectiva de abordare lingvistică, desprinzîndu-se cîteva tipuri distincte de programe analitice.

În acest context, o programă structurală va conţine unităţi-structuri: fonologice, lexicale şi morfo-sintactice, ordonate în funcţie de dificultate şi utilitate, scopul fiind acela de a stăpîni aceste structuri. O programă funcţională se va întocmi pe un conţinut specific, incluzînd elemente – unităţi gramaticale şi deprinderi funcţionale necesare în comunicare: funcţii – solicitarea, permisiunea, posibilitatea, certitudinea, enunţarea şi interogaţia etc. O variantă de programă este aceea care vizează finalitatea cursului respectiv; în acest caz conţinutul este selectat în funcţie de scopul final – „La sfîrşitul acestui curs studentul va fi capabil să...". Există programe orientate înspre procesul învăţării; în acest caz conţinutul este ales în funcţie de activităţile de învăţare şi are la bază ideea conform căreia comunicarea este mai degrabă un proces, decît un set de produse-acţiuni. Aici activităţile evoluează de la simplu la complex, dinspre unitate spre text. Programa care scoate în evidenţă importanţa elevului-studentului în procesul instructiv este realizată pe baza datelor culese de la şi despre studenţi şi îşi organizează materialul în funcţie de scopul acestora, de strategiile lor de învăţare, luînd în considerare şi felul în care aceştia percep demersul învăţării unei limbi străine. În fine există programe care sînt întocmite pe baza negocierii profesor – student unde cele două părţi se pun de acord asupra conţinutului, metodologiei, atribuţiilor şi sarcinilor fiecăruia. Datorăm această clasificare lui J. Richards şi E. Rodgers *„Abordări şi metode în predarea limbii"* şi o regăsim, în linii esenţiale, şi la D. Freeman, în *„Tehnici şi principii în predarea limbii"*.

Cu siguranţă, programa se configurează în funcţie de metoda de predare abordată,fără să ignore, în acelaşi timp, acoperirea satisfăcătoare a cît mai multor strategii de învăţare cu care studentul trebuie deprins; altfel spus, programa

trebuie să aibă relevanţă pentru „beneficiari". În ceea ce priveşte scopul dascălului, programa poate fi interpretată ca un „principiu" general, organizator, a ceea ce „trebuie predat şi învăţat", aşa cum afirmă Shaw şi Mc Denough în „*Materiale şi metode în predarea limbii engleze*". Richard şi Rodgers (1986) au propus un model util de comparare a metodelor de predare a limbii, care ilustrează locul programei analitice în planificarea programului. Modelul are trei nivele distincte – ABORDARE, PROIECTARE şi PROCEDURĂ – şi indică relaţia dintre teorie şi practică înţelese ca sisteme independente. „Abordarea", nivelul cel mai general, se referă la opinii şi teorii ale limbajului şi învăţării limbii, pe care se bazează planificarea. Un exemplu edificator este acela al limbajului înţeles ca un set de structuri. La următorul nivel „Proiectarea", principiile primului stadiu se transformă în programe propriu-zise şi materiale instrucţionale. Aici se iau decizii privind ordonarea conţinutului ce urmează a fi predat şi învăţat, alegerea subiectelor, a unităţilor de limbă ce urmează a fi incluse în programă, etc. În sfîrşit, „Procedura" se referă la tehnicile în sine precum şi la managementul orei propriu-zise.

Faptul că putem opta pentru tipuri diferite de programă, în funcţie de specificitatea unei situaţii, conduce la ideea că un curs se poate baza pe o programă anume sau pe o combinaţie de elemente ce au stat la baza alcătuirii unor programe diferite.

O trăsătură specifică a programelor este aceea că ele sînt documente scrise, publicate, de cele mai multe ori doar cu o circulaţie restrînsă, în majoritatea cazurilor în situaţia particulară pentru care au fost proiectate. Dacă am avea în vedere un studiu comparativ al programelor pentru diverse limbi, cel mai simplu ar fi să examinăm cuprinsul manualelor, care ne-ar familiariza cu principiile care au stat la baza alcătuirii materialului respectiv. Astfel am putea deduce tipul de abordare şi modul de proiectare al materialului.

În general, putem identifica cinci mari tipuri de programă:

1. gramaticală sau structurală (organizată pe baza unei liste de structuri gramaticale),

2. funcţional – noţională (bazată pe folosirea comunicativă şi interpersonală a limbajului,

3. situaţională (organizată pe baza unui"set" de situaţii cotidiene),

4. bazată pe deprinderi (concentrată asupra deprinderilor de limbă),

5. bazată pe teme şi subiecte (programe tematice),

Ar fi însă neobişnuit, comentează Shaw şi Mc Donough, să întîlnim unul din aceste tipuri de programă ca unic principiu ordonator al unui curs, cel mai adesea ele împrumutînd elemente aparţinînd celorlalte tipuri. Cele mai multe programe se bazează pe o rezultantă a două sau trei dintre tipurile descrise mai sus. Altele pot indica un principiu ordonator primar şi unul secundar (în cazul programelor situaţionale sau tematice unde vom sesiza tendinţa de asociere a unui segment gramatical cu o temă inedită). Alte programe prezintă mai multe nivele, folosind

cîteva principii diferite care în mod ideal, ar trebui să se întrepătrundă în mod sistematic. Un exemplu de tipul următor, deşi oarecum forţat, arată cum se pot combina teme, funcţii, structuri, deprinderi, situaţii şi exerciţii de pronunţare:

ex.: – *Discuţie despre...* – solicitare de informaţii,
– exersarea interogaţiei
– probleme de topică
– moduri şi timpuri verbale
– pronume şi diferitele forme verbale, etc.

Cei doi autori ne atrag atenţia asupra unei distincţii importante – între programa ca atare şi ceea ce s-ar putea numi un „inventar al programei". Acest inventar reprezintă o simplă listă a conţinutului ce trebuie acoperit indiferent de tipul de abordare. Programa, în schimb, este felul în care acel conţinut este organizat şi fragmentat într-un set de unităţi ce pot fi predate şi învăţate. Ea va acorda atenţie succesiunii şi gradării segmentelor, metodelor de prezentare şi exersare etc.

În elaborarea programei mai trebuie luate în considerare elemente ca : locul de desfăşurare, cine sînt cursanţii şi care este nivelul cunoştinţelor, care este motivaţia învăţării, numărul cursanţilor, etc. Nu trebuie pierdut din vedere faptul că profesorul lucrează în situaţii specifice, cu grupe diverse şi conform unui set distinct de scopuri şi că alegerea şi proiectarea programei, făcută în funcţie de aceste elemente, nu este o sarcină tocmai uşoară. Dacă ar fi să integrăm acţiunea dificilă de elaborare a programei analitice în activitatea generală instructiv – educativă, s-ar contura următoarea posibilă imagine (supusă analizei în cadrul unui program mai amplu desfăşurat în România, prin intermediul Consiliului Britanic, vizînd tocmai proiectarea şi elaborarea de programe. Subliniem că în această lucrare am redus proiectul la elementele sale esenţiale, utile demersului nostru . Cei trei factori care trebuie avuţi în vedere într-o primă fază, ar fi:

A. Profilul cursantului (nivel, vîrstă, motivaţie, strategii de învăţare, noţiuni-bază de limbă)

B. Constrîngeri (legate de timp, fonduri, atîtudini, orizont de aşteptare, instituţii)

C. Finalitatea demersului (profil, termen scurt/lung, individual/profesional)

Aceşti trei indicatori pot fi definiţi cu ajutorul – chestionarelor
– interviurilor
– asistenţei la oră

realizate de studenţi, absolvenţi, profesori care îşi stabilesc cerinţele (vizînd tipul/forma de comunicare), temele ce vor fi abordate precum şi deprinderile specifice care fac obiectul interesului lor.

Pe baza acestor cerinţe se întocmeşte **schiţa programei** care va conţine:

A. – descrierea limbii
– noţiuni, funcţii, structuri

B. – teorii/ strategii de învăţare.

Următorul pas îl reprezintă *evaluarea materialelor existente*, pe baza metodologiei adoptate, evaluare realizată de studenţi, profesori, rezultate obţinute la examene, verificare permanentă. Se poate observa ca programa analitică este elementul esenţial de legatură între ceea ce trebuie/ se cere făcut şi ceea ce se pune în practică:

CE *PROGRAMĂ* **CURS** *METODOLOGIE* **CUM**
(descrierea limbii) (teorii de învăţare)
Cine? De ce?
Unde? Cînd?

În ceea ce priveşte procesul de învăţare, o programă eficientă trebuie să aibă în vedere şi tipul de curs căruia i se adresează; acesta poate fi centrat pe dezvoltarea limbii – limbajului, a deprinderilor sau a tehnicilor de învăţare. Diversitatea circumstanţelor în care se discută rolul şi importanţa programei analitice în procesul instructiv – educativ conduce la cîteva motive esenţiale, care susţin necesitatea acesteia, după constatarea lui T. Hutchinson:

1. Oferă o bază practică de pornire în programarea şi selectarea materialului din manuale, a perioadei de învăţare, a verificării periodice (din necesitatea divizării întregului în unităţi eficiente).

2. Oferă certitudinea că acţiunea de învăţare a limbii poate fi controlată, ceea ce reprezintă un suport moral atît pentru student, cît şi pentru profesor.

3. O bună programă are şi un rol „asigurator", ceea ce în termeni economici s-ar putea traduce printr-o investiţie sigură.

4. Oferă profesorului şi studentului jaloane prin intermediul cărora aceştia pot verifica „unde" se află şi „cum" pot acţiona pe parcursul derulării procesului.

5. Programa oferă un set de criterii în selectarea materialelor (texte, exerciţii, activităţi specifice).

6. Oferă o bază concretă în activitatea de testare şi evaluare finală.

În general, o programă analitică este proiectată astfel încît să satisfacă o mare varietate de cerinţe. Trebuie să fim conştienţi de influenţa pe care aceasta o are în procesul învăţării – predării dar, în acelaşi timp, să-i recunoştem „caracterul ideal" şi implicit, să nu-i ignorăm „limitele", în calitatea ei de indicator al învăţării.

George Irimiaş

BIBLIOGRAFIE

Hutchinson, Tom. *Engleza în scopuri specifice.O abordare bazată pe procesul de învăţare*, Cambridge University Press, 1987

Mc Denough si Shaw. *Materiale şi metode în predarea limbii engleze.* Blackwell, 1993

LIMBA ROMÂNĂ

A patra mea carte

(tematică, cerințe, module de învățare)

– propuneri –

I. Concepția de ansamblu a manualului

Manualul propunere pentru **Limba română. A patra mea carte** este organizat după modelul şi necesitatea aprofundării cunoştinţelor dobândite din ***Limba română. A treia mea carte,*** autori Mihaela Bucin-Florica Szántó, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, cu o doză suplimentară de texte practice, care conţin cunoştinţe de cultură generală şi sunt instrumente de folosire a limbii române, în diferite situaţii în care este pus elevul.

Textele create introduc treptat cunoştinţe teoretice de gramatică descriptivă, de la uşor la greu, prin metoda inductivă, prin descoperire şi prin joc creativ. La fiecare modul, exerciţiile care însoţesc textele acoperă întreaga problematică a învăţării şi însuşirii corecte a limbii.

Textele de bază vor fi completate prin orele speciale de lecturi, ore la care profesorul poate recomanda anumite texte literare (din manualul existent **Culegere de texte literare,** pentru clasele 5-8, autor Iulia Olteanu, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1995), în funcţie de posibilităţile şi necesităţile locale. Aceste recomandări apar sub rubrica *Ce să citim?*

La rubrica *Cine mă ajută?* vor fi incluse scheme, explicaţii menite să ajute elevul în aprofundarea şi sistematizarea cunoştinţelor dobândite pentru fiecare capitol.

Textele propuse de noi apelează la construirea unor situaţii de comunicare şi gândire, capabile să-l înveţe pe elev să ştie: **să comunice <u>oral</u>** (vorbeşte, ascultă, aude, înţelege), **<u>prin scris</u>** (citeşte, scrie), **<u>prin cuvinte şi imagini</u>** (povesteşte, extrage idei, formulează răspunsuri, creează el însuşi alte texte).

II. Propuneri privind structura manualului

„Orice poate, fi învăţat la orice vârstă, cu condiţia să fie găsite mijloacele de instruire corespunzătoare" J., S: Bruner

Manualul-propunere are o structură tematică diversificată *(geografie, istorie, mediul înconjurător, aşezăminte culturale, artă, datini şi obiceiuri româneşti, sport, circulaţie rutieră, noţiuni de prim ajutor, etc.)* acoperind, în cele treisprezece capitole, interesul imediat al elevului pentru achiziţionarea unor cunoştinţe de bază, pe care să le poată folosi în etapele următoare de

formare şcolară. Textul este însoţit de cerinţe adecvate, în funcţie de obiectivele propuse: *citit, scris, ortografie, vocabular, gramatică.*

În cuprinsul *Manualului - propunere* **Limba română. A patra mea carte** vom introduce noţiunile elementare din morfologie. Profesorul (studentul) va avea la îndemână prezentarea fiecărui capitol pe module (obiective), cuprinzând cunoştinţe teoretice şi practice pe care elevul de vârstă şcolară (10-11 ani) trebuie să şi le însuşească. La sfârşitul fiecărui capitol se va ataşa rubrica *Prietenul meu, dicţionarul* în care vor fi incluse toate cuvintele folosite în capitolul respectiv, cu explicaţiile în limba maghiară. Definiţiiile, explicaţiile detaliate cu trimiteri (unde este posibil la cunoştinţele teoretice din gramatica limbii maghiare) apar în limba maghiară la rubrica *Cine mă ajută?* de la sfârşitul manualului.

Pentru a crea o imagine de ansamblu privind concepţia *Manualului-propunere* am avut în vedere o imagine globală a repartizării materiei pentru următorii ani de studii. Câteva observaţii se impun în acest sens:

– nu suntem de acord cu introducerea textelor literare în clasele 5, 6, 7, 8, clasa I şi a II-a liceu, inclusiv. Elevii nu au o bază solidă a cunoştinţelor de limbă, nu pot înţelege conţinutul textului şi aceste neajunsuri îi îndepărtează de limbă, în loc să-i atragă;

– propun pentru clasele 5, 6, 7, 8 inclusiv, texte legate numai de preocupările şi interesele copiilor de 10-14 ani şi care, prin conţinutul lor educativ, informativ şi distractiv, vor atrage elevii spre lectură;

– pentru clasele I, II liceu, propunem întocmirea unui manual de **Cultură şi civilizaţie** cu lecţii bine întocmite, accesibile vârstei, atractive şi instructive, legate de diverse aspecte istorice, geografice, culturale, folclorice, ştiinţifice, artistice, inspirate atât din realităţile din România cât şi din cele ale Comunităţii româneşti din Ungaria. Elevii vor avea astfel o imagine de ansamblu nu numai a identităţii lor ci şi a dezvoltării spiritului creator, a sentimentului apartenenţei la istorie, spaţiul geografic, tradiţii, înţelegând la această vârstă motivaţia logică a învăţării şi însuşirii conştiente a limbii române.

– la clasele 3,4 liceu, propunem să se introducă numai scriitorii şi poeţii de mare valoare din literatura română (în jur de 20), prezentaţi sub forma unor medalioane literare, conţinând o scurtă biografie, prezentarea operei şi a textelor narative, a personajelor, comentarea unor aspecte funcţionale literare, sisteme de lucru, aprecieri critice, noţiuni generale din Teoria literaturii şi Stilistică. Propunem, de asemenea, ca toate aceste personalităţi să fie prezente în sistem corelativ cu literatura maghiară, în special, şi cu alte literaturi.

Exemplificăm pentru aceasta:

Clasa a IV-a liceu.

Autor propus pentru a fi studiat: *Mihail Sadoveanu*

Opera literară propusă pentru dezbatere: **Baltagul**

Timp de lucru: 3 ore. Repartizarea orelor:

ora I: *prezentarea scriitorului şi tematica operei sadoveniene;*

ora a II-a: *discutarea fragmentelor propuse pentru dezbatere şi analiză din romanul* **Baltagul;**

ora a III-a: *prezentarea romanului* **Baltagul** *în comparaţie cu* **Moriţa, Barbarii** *de Móricz Zsigmond şi referiri la Isis, şi Osiris din mitologia egipteană.*

Manualul trebuie să fie conceput în aşa fel încât să ofere fiecărui elev o posibilă fişă de muncă creativă, independentă, cu indici de evaluare.

Considerăm prezentarea materiei din clasele terminale de liceu sub această formă un bun câştig atât în formarea intelectuală a elevilor, cât, mai ales, în însuşirea corectă şi conştientă a limbii române.

Oferim, într-o anexă, la aceste propuneri de ansamblu, un model de text pentru *Manualul-propunere* **Limba română. A patra mea carte,** creat pe o temă, însoțit de toate cerințele care formează modulul de învățare.

Sumarul manualului

– propuneri –

I. Unde a plecat Vacanța mare?

1. Text creat pe baza unui dialog între copii care trăiesc în zone diferite (Loránd la Giula, Andrei la Arad şi Marc la Debrecen).

2. *Să recapitulăm* (cunoştinţe din **A treia mea carte**)

3. *Ce să citim?* (recomandări din **Culegere de texte literare**)

4. *Cine mă ajută?* Schema existentă la sfârțitul manualului conține Ortograme)

II. Amintiri din vacanță

1. Text creat pentru a prezenta diferite locuri geografice. Întâlnirea dintre cei trei copii. Impresiile fiecăruia despre locurile vizitate.

2. *Ce să citim?* **Legenda Mureşului şi a Oltului,** Culegere..., pagina 23, Legende despre: munți, dealuri, diferite forme de relief.

3. Joc distractiv.

4. *Cine mă ajută?* (Schema conține Despărțirea cuvintelor în silabe).

III. Lecția de istorie

1. Text creat după o legendă despre un domnitor român. Medalionul unor domnitori români. Intervenția lui Marc pentru a prezenta medalionul referitor la domnitorii maghiari.

2. *Ce să citim?* Legende despre domnitori români şi maghiari, în urma cărora copiii să poată înțelege că istoria este pentru orice popor o poveste, numită Povestea neamului.

3. Joc distractiv.

4. *Cine mă ajută?* (Schema conține Vocabularul).

IV. Curiozități ale naturii

1. Text creat referitor la faună sau floră.
2. *Ce să citim?* **Ursul păcălit de vulpe** de Ion Creangă; **Somnoroase păsărele** de M. Eminescu; **Gândăcelul** de E. Gârleanu, **Cățelușul șchiop** de E. Farago, informații despre viața animalelelor din zonele polare, din munți, din junglă, din împărăția ierburilor).
3. Joc distractiv
4. *Cine mă ajută?* (Schema conține Substantivul).

V. Toamna în grădina bunicilor

1. Text creat referitor la diferite munci agricole, hărnicie, prietenie.
2. *Ce să citim?* **Toamna, Pace** de O. Goga, **Bunica** de Șt. O. Iosif, **Bunicul** B. Șt. Delavrancea, **Puiul** de I. Al. B. Voinești, informații despre obiceiuri agrare și pastorale din zonă.
3. *Cine mă ajută?* (Schema conține Adjectivul)

VI. Uite, vine Moș Crăciun

1. Text creat despre obiceiuri și tradiții la Crăciun și Anul Nou.
2. Obiceiuri, datini, legende (informații aduse de cei trei copii din zone culturale diferite).
3. *Ce să citim?* Legenda bradului, colinde, poezii dedicate lui Moș Crăciun.

Test de verificare trimestrială la substantiv și adjectiv.

VII. Povestea scrisului, povestea cărții

1. Text creat despre tipar, cărți, biblioteci. (O vizită la Bibliotecă).
2. *Ce citim?* **Cheia** de M. Sadoveanu, informații referitoare despre: primele texte scrise, tipuri de scriere, copiști, tipografi, biblioteci, circulația cărților.
3. *Cine mă ajută?* (Schema conține Numeralul)

VII. Marile muzee ale lumii

1. Text creat pe baza unei vizite la Muzeu.
2. *Ce să citim?* Informații despre: istoricul muzeelor, primul muzeu național din Europa, primele muzee din România și din Ungaria, muzee neobișnuite (Muzeul figurilor de ceară, Muzeul pîinii, Muzeul vinului, etc.)
3. *Cine mă ajută?* (Schema conține Pronumele)

VIII. Lumea florilor

1. Text creat pe baza unei legende despre florile cunoscute.
2. *Ce să citim?* Informații despre: florile din lume, rezervații naturale, terapeutica florilor ca plante medicinale, onomastică, meserii legate de cultivarea florilor (farmaciști, naturaliști, botaniști, grădinari, Om bun)
3. *Cine mă ajută?* (Schema conține Verbul)

Test de verificare a cunoștințelor despre pronume și verb.

IX. Mărțișorul

1. Text creat pe baza legendei.
2. Ce să citim? Informații despre luna Martie și simbolistica mărțișorului.
3. Cine mă ajută? (Schema conține Alte părți de vorbire).

X. Oul de Paște, Învierea

1. Text literar: **Floarea lacrimilor** de Emil Gârleanu
2. *Ce să citim?* **Legende despre Iisus** de Selma Langerlof, **Ce ne povestesc icoanele...,** texte propuse de Rodica Braga.

XI. Concertul vesel

1. Text creat referitor la diferite instrumente din muzica populară și cultă.
2. *Ce să citim?* Informații despre: instrumente muzicale, compozitori, creatori populari.
3. *Cine mă ajută?* (Schema conține Semnele de ortografie și de punctuație).

Test final de verificare a cunoştinţelor de vocabular, gramatică, ortografie, punctuaţie.

XII. Carnavalul bucuriei

1. Text creat referitor la o întrecere sportivă între cele trei şcoli din Giula, Arad şi Debrecen.

2. *Ce să citim?* Informaţii despre: sport, sportivi, acordarea primului ajutor.

3. *Cine mă ajută?* (Schema conţine ghicitori, proverbe, rebusuri, integrame şi jocuri distractive).

XII. A sosit Vacanţa mare!

1. Text referitor la diferite modalităţi de petrecere a Vacanţei mari.

2. *Ce să citim?* În atenţia părinţilor şi profesorilor: <u>În Vacanţa mare este strict interzis cititul şi scrisul!</u>

Anexă

Propunere la partea a IV-a, **Curiozităţi ale naturii**

I. Textul.

În casa noastră şoarecii îşi făceau de cap. Ştiam că rodeau din saci boabele de grâu şi porumb, dar, că au ajuns să roadă hainele, asta era prea de tot! Trebuia să-i pedepsim!

Bunicul a cumpărat o cursă de şoareci şi a uitat-o în dulap. Între timp, au sosit şoarecii care se uitau miraţi şi cu teamă la această maşinărie. Numai şoricelul Piţ s-a încumetat să intre în cursă şi să adulmece miezul de nucă pus acolo, drept momeală. Dar el nu s-a mulţumit numai cu atât, ci a mai tras şi de miez vrând cu orice chip să-l guste (nu, şoricelul Piţ nu este lacom, el este doar pofticios!). Deodată: poc! s-a închis cursa. Ceilalţi şoricei au luat-o la fugă speriaţi. Piţ, când s-a văzut singur, părăsit de toţi a început să strige:

– Trădătorilor, fricoşilor! M-aţi lăsat singur şi e atât de întuneric aici!

Şoriceii s-au adunat la sfat şi au hotărât să-l salveze pe frăţiorul lor.

– Ce putem face? ridică din umeri Chiţ.

– Să-l trezim pe motanul Tom, poate ne ajută el! zice Ronţ.

– O, mai bine l-am pune pe Tom în cursă! îşi spuse părerea Jerry. În afară de multă, multă gălăgie, mare lucru nu prea au reuşit să facă. Mama, auzind larmă a deschis uşa dulapului. Dar ce să vezi?! Minunea minunilor! Un şoricel era în cursă iar ceilalţi chiţăiau în jurul lui.

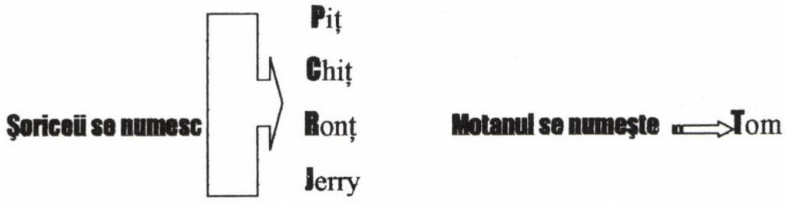
***Modulul* CITIT-SCRIS:**

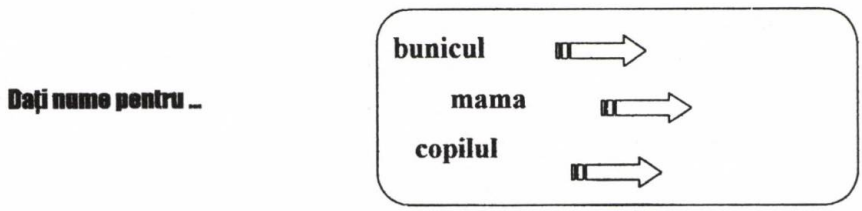
1. Lectura model
2. Lectura textului pe roluri
3. Lectura selectivă (Citiți pasajul unde apare ideea X).

4. Explicarea cuvintelor.

mașinărie
a se încumeta
a adulmeca
momeală.

5. Scrierea cu majuscule.





Modulul-**ORTOGRAFIE:**

Să-i ***săi***

Să-i întreb acum pe fraţii **săi**.(*ei,lui*)

S-au ***sau***

S-au dus **sau** (*ori*) au rămas?

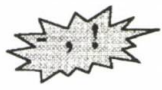
Sa ***s-a***

Sora **sa**(*ei,lui,lor*) **s-a** dus la şcoală

Modulul **PUNCTUAŢIE:**

Alegeţi semnele de punctuaţie potrivite pentru comunicarea:

De ce ai intrat în cursă şoricelule



Modulul **CONVERSAŢIE:**

1. Care este ideea principală din text?
2. Înlocuiţi personajele-animale cu nume de oameni. Ce observaţi? Cine ar putea fi motanul Tom?
3. Daţi un alt sfîrşit întîmplării.

4.

Bucinul — *E ceva de capul lui dacă au venit atîţia şoricei să-l salveze.*
Mama — *E un copil bun.*
Copilul — ***spune*** — *E un prieten bun.*
Motanul Tom — *Oare toţi şoriceii sînt deştepţi?*

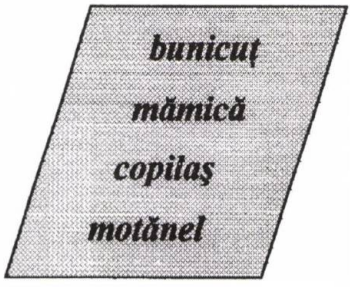
Aveţi aceste variante. Cine(ce)l-a salvat pe şoricelul Piţ? (încercuiţi cuvântul potrivit) **inteligenţa,**
curajul **prietenia,** **bunicul** **mama.**
copilul

5. Găsiţi un titlu acestui text. Motivaţi alegerea voastră cu ideea textului?
6. Care din cele două proverbe alăturate vi se par potrivite pentru acest text:
Când pisica nu-i acasă
Şoarecii joacă pe masă.

Prietenul adevărat la nevoie se cunoaşte.

***Modulul* VOCABULAR:**

1. diminutivele
şoricel s-a format de la ***şoarece?***
frăţior s-a format de la ***frate?***
De la care cuvinte s-au format:

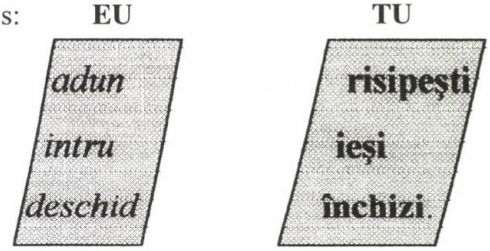


2. sinonimele

Folosim cuvinte cu acelaşi înţeles: *gălăgie*–**larmă, zarvă**
bob-**sămînţă**
minune-**miracol**
frică-**teamă, spaimă, neliniște, groază**

3. Antonimele

Reţine cuvintele cu sens opus:



4. Expresii

Mă pot folosi de un singur cuvînt. Cum? Numai înlocuind grupurile de cuvinte:

îşi făceau de cap–**deranjau**
s-au adunat la sfat–**s-au hotărît**
au luat-o la fugă–**au fugit.**

5. Derivarea

Chiţ!–**a chiţăi**
Miau!–**a mieuna**

Mac! – **a măcăi?** *Raţa* **chiţăie?** *Pisica* **măcăie?** *Şoricelul* **miaună?**

***Modulul* GRAMATICA:**

1. Substantivul

Denumim obiectele care ne înconjoară în clasă. (Fiecare cuvânt are înţelesul lui. Denumeşte ceva). Priviţi afară: Ce vedeţi? (maşini, copaci, blocuri. Ce sunt aceste cuvinte? Sunt ***părţi din vorbirea noastră.***

Arătaţi ce denumeşte fiecare cuvânt: *copil* **(fiinţă),** *carte* **(obiect),** *bancă* **(obiect),** *tablă* **(obiect),** *învăţătoare* **(fiinţă),** *elev* **(fiinţă)**...

Scrieţi următoarele cuvinte: *zilnic, lecţia, învaţă, elevul.* Alcătuiţi o comunicare care să aibă înţeles. *Elevul învaţă zilnic lecţia.* Subliniaţi cuvintele care numesc ceva.

1. Enunțul definiției:

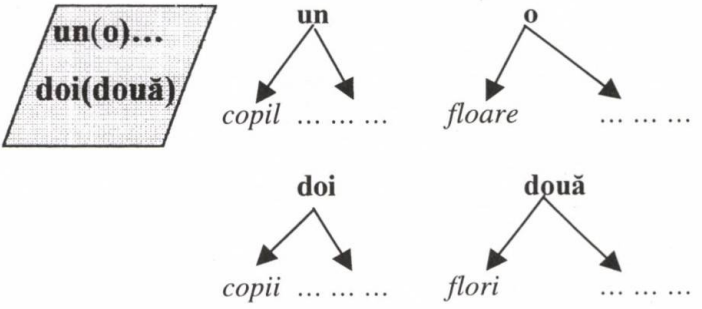
Partea de vorbire care denumește ființe,lucruri și fenomene ale naturii se numește substantiv

2. Consolidarea definiției:

Ce știm despre substantiv? denumește ceva (ființe, lucruri, fenomene)

Cum se poate recunoaște un substantiv?

– prin numărare:



Am numărat. Numărați și voi:

un *șoricel,* **doi** *șoricei,* **trei** *șoricei*-**mulți** *șoricei.*

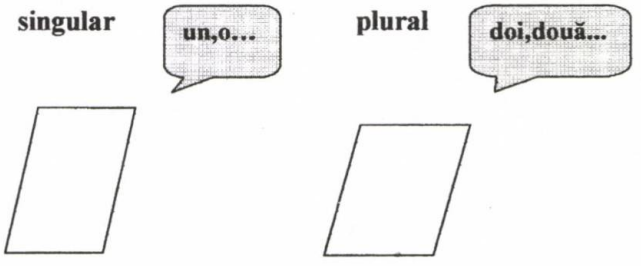
o *pisică,* **două** *pisici,* **trei** *pisici*-**multe** *pisici.*

Când spunem **un** obiect, **o** ființă, **un** lucru, ***atunci substantivul este la numărul*** **s i n g u l a r.**

Când spunem două obiecte, **două** ființe, **două** lucruri sau **mai multe,** ***atunci substantivul este la numărul*** **p l u r a l.**

3. Consolidarea numărului substantivelor:

Pune substantivele în două coloane: *tablou, cărți, stilou, caiete, ziare, revistă.*



4. Genul substantivelor

Când numărăm la singular cu **un** *, iar la plural cu* **doi** *substantivele sunt de* **genul masculin:un** băiat – **doi** băieți.

Când numărăm la singular cu **o**, *iar la plural cu* **două** *substantivele sunt de* **genul feminin:o** fată – **două** fete.

Când numărăm la singular cu **un** *,iar la plural cu* **două** *,substantivele sunt de genul* **neutru:un** dulap – **două** *dulapuri*

Cine mă ajută?

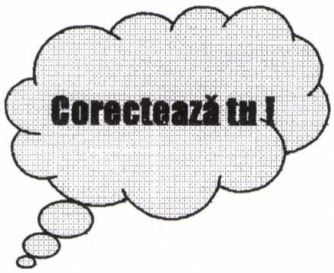
- îți dă răspunsul prin substantiv la întrebările de mai jos;
- tu spune genul fiecărui substantiv.

Ce sporturi cu mingea îți plac?
Ce produc albinele?
Ce metal prețios are culoarea galbenă?
Din ce se face pâinea?
Ce rămâne după ce ard lemnele?

Eu scriu substantivul masculin iar ☺ vei scrie perechea substantivului feminin:

elefant	
bărbat	
învățător	
cocostârc	

5. Consolidarea genului substantivelor:

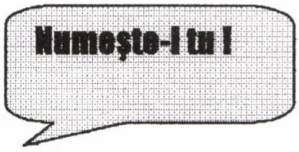


tata	feminin
copil	neutru
mama	masculin
casa	feminin

Lunile anului se denumesc prin substantive.

ianuarie-**gerar,** februarie-**făurar,** martie-**mărțișor,** aprilie-**prier,** mai-**florar,** iunie-**cireșar,** iulie-**cuptor,** august-**gustar,** septembrie-**răpciune,** octombrie-**brumărel,** noiembrie-**brumar,** decembrie-**undrea.**

Care sînt vecinii țării noastre?



la nord	la vest .....
la sud	la est .....

Nord, sud, est, vest se numesc puncte cardinale şi sunt tot **substantive**

Săptămâna are şapte zile.

1..... 3..... 6..... 2..... 4..... 7..... 5.....

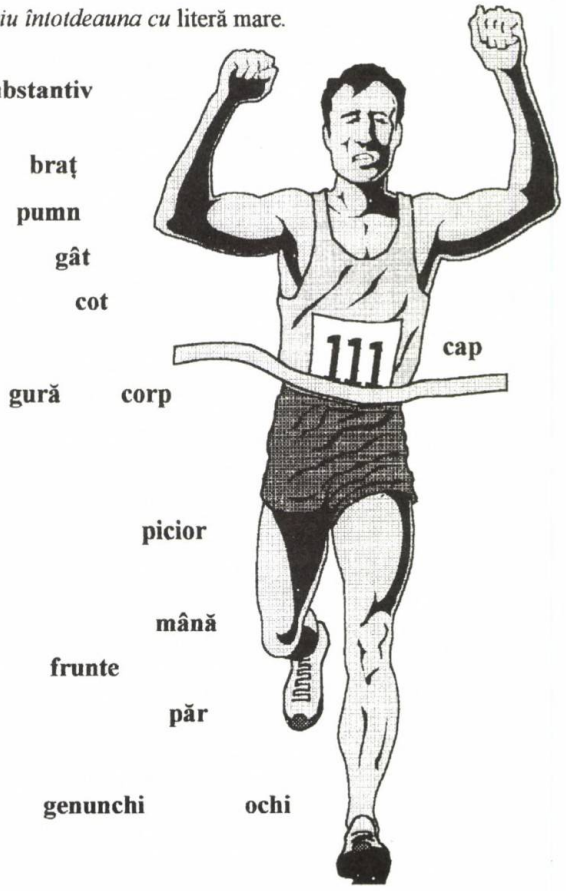
Reține!

Numele *oamenilor, zilelor, țărilor, apelor, orașelor, popoarelor, animalelor, și plantelor* sunt întotdeauna **substantive.** *Când aceste substantive denumesc ființe, lucruri, de același fel, și formează împreună o grupă, se numesc substantive* **c o m u n e.** *Când ele capătă un nume precis, prin care le deosebim de grupa din care fac parte, se numesc* **substantive p r o p r i i.**

Atenție!

Substantivele proprii *se scriu întotdeauna cu* literă mare.

Indică locul fiecărui substantiv



braț

pumn

gât

cot

cap

gură

corp

picior

mână

frunte

păr

genunchi

ochi

Pinguinii sunt *păsări* de mare care nu pot *să zboare.* Ei trăiesc în Antarctica. Pinguinilor le ţin de cald două straturi de *pene* scurte şi îndesate şi stratul de grăsime de sub piele. Fiind foarte buni înotători, îşi petrec o mare parte din viaţă în apele Oceanului Îngheţat, vânând peşti. Când se întorc pe uscat sau pe gheaţă trăiesc în colonii.

Fildeşul provine din *colţii* elefanţilor. Timp de sute de ani oamenii au sculptat diferite podoabe din el. *Elefanţii* sunt ucişi doar pentru ca fildeşul lor să fie extras şi vândut. În 1989, peste 76 de ţări au hotărât să stopeze comerţul cu fildeş. Astăzi mulţi oameni refuză să cumpere obiecte din fildeş. Ei speră că, dacă se vinde mai puţin fildeş, vor fi mai puţini elefanţi ucişi.

Insectele, cum ar fi *albinele* şi fluturii, *zboară* aproape de pământ, hrănindu-se cu nectarul din flori.

Primăvara, *iepurii* de munte au *blana* colorată într-un amestec de maro şi alb. Blana lor albă din timpul iernii se schimbă treptat în maroul hainelor de vară. Numai aşa se pot ascunde printre pietre şi plante păcălindu-şi duşmanul.

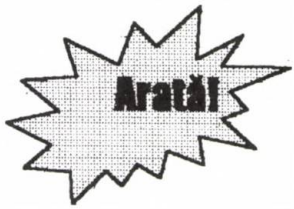
braţe, gură, cioc, pene, blană, dinţi, aripi, colţi, coadă, gât, picioare, păr, bot

A. Omul are:.....

B. Iepurele are:.....

C. Pinguinul are: .....

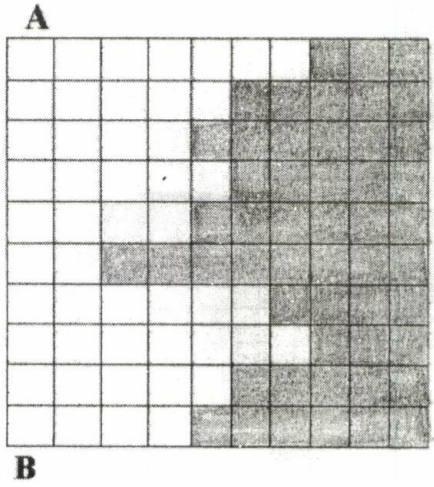
peştele, porcul, fluturele, omul, veverița, ursul, cocoşul, calul, găina, elefantul, lupul, cocoşul, şarpele, albina, pinguinul, rândunica



Cine
- zboară? .....
- înoată? .....
- merge? .....

Ce cuvânt ai obținut pe verticala A–B?

..... strălucesc pe cer noaptea.
Iepuraşul se teme de ..... lui.
A fost odată un moş şi o .....
..... o folosim iarna pe derdeluş.
Mama şi ..... sunt părinții mei.
Un ..... are 12 luni.
Genul substantivului stilou este .....
..... se aude după fulger.
Luna ..... se mai numeşte cireşar.
Cine seamănă ..... culege furtună.



Te ajut eu să alegi cuvântul potrivit pentru a completa propozițiile de mai sus *(vânt, umbra, stele, babă, sania, tata, neutru, an, iunie, tunet).* Citeşte acum cuvântul pe verticala **A – B. Acum este bine! Treibuie să fii mai atent!**

1. Distribuția orientativă a modulelor pe ore:

Totalul orelor: **4 ore,** din care:

Modulul citit-scris, ortografie, punctuație 1 oră

Modulul conversație 1 oră

Modulul vocabular 1 oră

Modulul gramatică 1 oră

2. Munca independentă pentru fiecare modul:

3. **Modulul I** Pune nume de copii în locul animalelor, apoi scrie rezumatul.
Modulul II Ce s-ar fi întâmplat dacă şoriceii nu veneau în ajutorul frățiorului lor? Găsiți un alt final.
Modulul III Se dă textul:

Noaptea s-a lăsat peste sat. Căsuțele dorm acoperite sub zăpadă. Câinii latră. În casâ este cald, focul arde şi mama ne spune poveşti.

Cerințe:
a) Care este cuvântul opus pentru: *noapte/.....*
a dormi/.....
cald/.....
b) După modelul *casă/căsuță,* transformă substantivele: *câinii/.....*
mamă/.....

Modulul IV

a) Completează tabelul de mai jos înlocuind, mai întâi, grupul de cuvinte cu substantivul potrivit *(nai, apă, sobă, Tisa, vacanță, brumă, seră, inel, tort, uliță).*

grup de cuvinte	*substantivul* A	*numărul*	*genul*
1. grădina de iarnă			
2. drum prin sat			
3. semnul toamnei			
4. înghite lemne			
5. prăjitură festivă			
6. stinge focul			
7. fluiere lipite			
8. râul arbore			
9. podoaba degetului			
10. aşteptată de copii	B		

b) Urmăreşte pe verticala **A–B** prima literă a fiecărui substantiv. Acum citeşte cuvântul! **E bine! Ai reuşit!**

Elena Munteanu

Tehnici, metode şi principii în însuşirea limbilor străine

Ţelul acestei lucrări este de a prezenta pragmatic cîteva metode moderne de învăţare a limbilor străine, în special în clasă sau în grup. Lucrarea de faţă este o adaptare a cărţii *Techniques and Principles in Language Teaching (Tehnici şi principii în învăţarea limbilor străine)* de Diane Larsen Freeman, publicată în 1986, avînd intenţia de a introduce conceptele metodelor de învăţare a limbii străine, împreună cu tehnicile asociate fiecăruia dintre acestea, de a pune la îndemîna profesorilor şi învăţătorilor de limbi posibilitatea alegerii metodei (sau combinării acestora) favorabile în practica de zi cu zi. Este destul de dificil să se creeze un cadru metodologic care să cuprindă o gamă largă de procedee şi metode mai mult sau mai puţin uzuale în predarea limbilor, fiindcă aspectele predării şi ale învăţării depind de o serie de factori curiculari şi extracuriculari. O introspecţie mai profundă în tehnicile, metodele şi modalităţile predării şi învăţării limbilor străine este oferită de cartea de lingvistică aplicată a autorilor Diane Larsen-Freeman şi Michael H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (*Introducere în studiul limbilor străine*), publicată în 1992. Metodele de învăţare şi predare a limbilor străine vor fi prezentate în cele ce urmează, cu anumite particularităţi, fără însă a intra în detaliile propriu-zise; în general acestea se aplică la nivel de începător şi mediu (dar sînt aplicabile şi la nivel avansat) de studiu. Întrebările la care vom încerca (în cazul fiecărei metode în parte) să răspundem direct sau indirect, sînt următoarele:

1. Care este ţelul profesorului cu metoda respectivă?
2. Care este rolul profesorului şi al studenţilor?
3. Care sînt caracteristicile procesului de predare-învăţare?
4. Care este natura interacţiei elev/student-profesor? Dar cea a relaţiei elev/student – elev/student?
5. Cum sînt canalizate atitudinile elevilor/studenţilor?
6. Cum este văzută limba străină? Cum este privită cultura respectivă?
7. Care părţi ale limbii sînt accentuate? Ce îndemînări sînt accentuate?
8. Care este rolul limbii materne în învăţarea unei limbi străine?
9. Cum răspunde profesorul la greşelile şi erorile elevilor/studenţilor?

Aceste metode au un ţel informaţional, pe baza acestora fiecare profesor (de limbă) poate să selecteze metoda sau metodele (sau combinaţiile acestora)

care funcţionează în sistemul său propriu de predare, în concordanţă cu concepţia profesorului, cu cerinţele şi abilităţile clasei/grupului, precum şi cu experienţa acumulată.

I. Metoda traducerii gramaticale

Introducere

Metoda traducerii gramaticale nu este nouă; este cunoscută şi sub denumirea de metodă clasică, fiindcă a fost utilizată în predarea limbilor clasice, a latinei şi a limbii greceşti clasice. La începutul secolului nostru, această metodă a fost o cale prin care studenţii/elevii aveau acces la literatura străină şi puteau aprecia astfel particularităţile acesteia. Prin această metodă se urmărea adîncirea cunoştinţelor gramaticale în limba maternă cu ajutorul limbii străine.

Experienţă

Clasa citeşte o lectură literară. Fiecare student este rugat să citească cîteva propoziţii din text, apoi să le traducă. Profesorul ajută la descifrarea înţelesului cuvintelor noi. După terminarea traducerii, profesorul pune întrebări complementare în legătură cu textul, iar explicaţia se face în limba maternă. După aceasta, profesorul iniţiază un exerciţiu în scris. Studenţii vor răspunde în scris la întrebările care ajută la înţelegerea textului în limba străină, apoi aceste exerciţii vor fi verificate verbal; dacă sînt incorecte, profesorul dă răspunsul corect. În afară de aceste întrebări studenţii mai răspund la încă două categorii de întrebări, prima fiind în legătură cu înţelesul frazelor din text, a doua categorie fiind legată de experienţa proprie a fiecărui student, similară celor citite. Apoi studenţii trec la exerciţii de utilizare a cuvintelor noi, se fac traduceri pe baza acestor exerciţii, apoi se trece la identificarea antonimelor, sinonimelor, cuvintelor înrudite, etc. ataşate fiecărui cuvînt nou. Eventualele similarităţi în cele două limbi, cea maternă şi cea străină, sînt accentuate pentru motivarea procesului de memorizare. A doua parte a lecţiei se ocupă cu gramatica, care prin metoda exerciţiului deductiv ajută la formularea regulilor gramaticale pentru categoria studiată. Tema de casă este constituită din memorizarea cuvintelor noi şi alcătuirea de propoziţii cu cuvintele noi (eventual de scrierea unei compuneri în legătură cu tema lecturii).

Observaţii şi principii

Ţelul fundamental în învăţarea limbilor străine, prin această metodă, este dezvoltarea capacităţii şi abilităţii cititului în limba respectivă. Limba literară este superioară celei vorbite. Studiul studenţilor este limitat la cunoaşterea culturii numai în privinţa literaturii şi artelor. O altă caracteristică este abilitatea de a traduce dintr-o limbă în alta. Dacă studenţii sînt capabili de traducerea corectă a textelor, ei sînt consideraţi învăţăcei de succes. Fiindcă nelămuririle şi

întrebările sînt puse în limba maternă, abilitatea de comunicare în limba de învăţat nu constituie un ţel concret. Abilităţile care sînt dezvoltate cu această metodă sînt citirea şi scrierea; vorbirea, ascultarea limbii străine şi pronunţia în limba străină nu au pondere. Profesorul este autoritatea în clasă, rolurile sînt tradiţionale, interacţia profesor-student/elev este în special direcţionată către profesor; important este ca studenţii să dea răspunsuri corecte. Iniţiativa studenţilor/elevilor este minimă, precum şi interacţia student/elev-student/elev. Neajunsul acestei metode mai constă în faptul că este destul de dificil să se găsească permanent echivalenţe şi similitudini între cele două limbi, cea maternă şi cea străină, iar limba maternă are pondere în clasă. Studenţii învaţă limba străină prin învăţarea regulilor gramaticale la care se ajunge prin metodă pedagogică eficientă, metoda deductivă. Prin memorizare, exerciţiul mental este stimulat. Studenţii se familiarizează cu gramatica noii limbi. Conjugările şi alte paradigme gramaticale aparţin de domeniul memoriei. Evaluarea cunoştintelor se efectuează prin teste scrise/lucrări scrise, în care ponderea o are traducerea bidirecţională, precum şi cunoştinţele despre cultura şi gramatica limbii străine. Tipurile de exerciţii sînt traducerea frazelor din texte literare (în scris şi oral), întrebări comprehensive în legătură cu textul şi cu experienţa personală similară a studenţilor cu cele discutate în text, seturi de cuvinte noi şi antonimia/sinonimia/etc. acestora, tehnica găsirii similitudinii scrierii sau/şi pronunţiei cuvintelor în cele două limbi, exerciţii de completare a cuvintelor sau expresiilor absente, memorizarea acestora, uzul cuvintelor noi în propoziţii, compuneri cu teme similare celor studiate în textul literar. O metodă asemănătoare celei gramaticale este utilizată în învăţarea interactivă pe computer şi multimedia.

II. Metoda directă

Introducere

Similar metodei gramaticale, metoda directă este o metodă cunoscută şi aplicată timp îndelungat de mulţi profesori. Recent, această metodă a devenit mai populară prin faptul că permite învăţarea mai uşoară a comunicării directe în limba străină. Metoda directă are o regulă de bază: traducerea în limba maternă nu este permisă. Însăşi denumirea metodei directe arată că nu se utilizează limba maternă ca intermediar în înţelegere ci numai cea străină, în mod direct.

Experienţă

Lecţia are ca temă citirea hărţii. Studenţii citesc unul cîte unul cîte o propoziţie din textul care are ca conţinut descrierea hărţii desfăşurate în faţa clasei. Concomitent cu citirea propoziţiei în limba străină, profesorul indică pe harta afişată pe tablă cele citite de studenţi. Urmează întrebările în legătură cu

neclarităţile şi problemele apărute. Cuvintele neînţelese sînt explicate (unde se poate) prin desenarea acestora pe tablă de către profesor. Dacă studentul a înţeles cuvîntul, răspunde afirmativ în limba străină. Profesorul pune întrebări relevante celor citite, la care studenţii răspund cu voce tare. Secţiunea de întrebări şi răspunsuri este urmată de întrebări pe baza lecţiei, de către studenţi. Concomitent, profesorul corectează eventualele pronunţii sau expresii greşite ale studenţilor. Expresiile şi cuvintele problematice sînt repetate în grup de către toţi studenţii. În final urmează o dictare în temă cu lecţia citită. Orele ce urmează sînt dedicate geografiei regiunii respective, pronunţiei corecte ale numelor şi cuvintelor legate de acesta, discutării unor proverbe caracteristice zonei sau ţării respective, cu valorile culturale aferente şi particularităţile tradiţiilor zonei sau ale ţării studiate.

Observaţii şi principii

Citirea în limba străină este una dintre ţelurile acestei metode, citirea se dezvoltă cu ajutorul vorbirii. Limba este axată pe vorbire şi comunicare. Cultura şi limba străină conţin, în paleta acestei metode, mai mult decît valori literare sau artistice; aici intervin elemente de ştiinţă şi tradiţie şi prin urmare metoda este axată pe interdisciplinaritate. Realia (hărţi, poze, etc.) facilitează înţelegerea prin întărirea vizuală a celor spuse. Limba maternă nu se utilizează în clasă. Profesorul demonstrează dar nu traduce. Studenţii fac asocieri directe cu limba şi înţelesul cuvintelor şi sînt facilitaţi să se autocorecteze în caz de greşeli şi erori. De asemenea studenţii învaţă să gîndească în limba străină în timp cît se poate de redus. Vocabularul se îmbogăţeste prin învăţarea frazelor şi a propoziţiilor şi nu a cuvintelor separate. Fiindcă cea mai importantă faţetă a acestei metode este comunicarea, accentul se pune pe pronunţia corectă, iar studenţii vorbesc cît mai mult posibil în contexte reale. Gramatica este predată în mod inductiv, de aceea nu se vor da reguli gramaticale. Scrierea în limba străină este extrem de importantă, de aceea această dexteritate se va dezvolta de la început. Tema orelor se bazează pe situaţii sau teme situaţionale şi nu pe structuri lingvistice. Această metodă iniţiază învăţăceii concomitent, atît în limba cît şi în cultura străină, prin utilizarea registrului lingvistic vorbit (limba vorbită faţă de cea scrisă, literară). Prin această metodă studenţii şi profesorul devin parteneri permanenţi de discuţii, studenţii nu mai sînt participanţi pasivi ca la metoda traducerii gramaticale; natura interacţiei profesor-student este bidirecţională. Aceste dialoguri sînt totuşi facilitate şi iniţiate de către profesor. Fiindcă limba străină este învăţată în concordanţă cu limba vorbită, elementele de istorie, de geografie şi de cultură sînt inevitabile, precum şi informaţiile despre viaţa de fiecare zi a oamenilor care vorbesc limba străină respectivă. Vocabularul are prioritate faţă de gramatică şi comunicarea este funcţia de bază. Evaluarea studenţilor se face pe baza interviului oral (mai rar în scris). Tehnicile folosite în predarea metodei directe sînt deci: citirea cu voce tare, întrebări şi răspunsuri, autocorectarea studenţilor, practica conversaţională, exerciţii de

completare a cuvintelor şi expresiilor lipsă (de îmbogăţire a vocabularului şi memorie), dictare, desenarea de hărţi şi desene pe baza explicaţiei verbale prealabile, compunerea unui paragraf individual pe baza celor învăţate, prezentarea acestuia, etc.

III. Metoda audio-lingvală

Introducere

Metoda audio-lingvală, similară cu cea directă, are un ţel diferit de cea a traducerii gramaticale. Metoda audio-lingvală a fost dezvoltată în Statele Unite ale Americii în timpul celui de-al doilea război mondial, cu ţelul de a învăţa rapid şi eficient o limbă străină. Metoda audio-lingvală este bazată pe idei noi, emanate din disciplinele de lingvistică descriptivă şi psihologie comportamentală. Acestă metodă, similară la bază cu metoda directă, are particularităţi aparte, aşa cum se va vedea în continuare.

Experienţă

Clasa audiază un dialog simplu, la nivel de începător. După prezentarea dialogului pe caseta video sau audio (în funcţie de posibilităţi), studenţii repetă în cor fiecare linie a dialogului. La propoziţiile mai dificile se utilizează metoda divizării propoziţiei în grupuri de cuvinte care vor fi repetate pe rînd, apoi în combinaţie cu antecedentele, pînă propoziţia devine coerentă (repetarea pas cu pas). Metoda repetitivă şi, implicit, cea de mimică este transpusă apoi în contextul personal, dialogul îşi menţine forma, dar este transpus în cazul fiecărui elev/student care reformulează expresia sau propoziţia în funcţie de experienţa sa. În final profesorul alege doi studenţi să prezinte în faţa clasei dialogul iniţial, memorat. Exerciţiile sînt apoi diversificate prin substituţia expresiilor sau a cuvintelor din text cu elemente similare, denumite „idei ajutătoare", care sînt introduse de profesor cu ajutorul unor cartonaşe ce desemnează cuvintele prin desen. Noul tip de exerciţiu introdus este exerciţiul transformaţional (similar celui anterior), în care, de exemplu, propoziţia afirmativă devine negativă sau interogativă, răspunsul este afirmativ sau negativ, etc. Între timp profesorul corectează pronunţia gresită şi la sfîrşitul lecţiei revine la dialogul iniţial, care, după şirul de exerciţii facilitante, va fi repetat fără greşeli. În orele ce urmează propoziţiile vor fi complicate, dialogul va fi expandat, avînd în vedere îmbogăţirea vocabularului şi dexteritatea de pronunţare prin enunţarea de cuvinte similare în pronunţie. Gramatica este evitată. După exerciţii suficiente, dialogul va fi transcris pe tablă, concomitent cu performanţa verbală a acestuia, iar studenţii transcriu cuvintele şi propoziţiile în timp ce le pronunţă. Jocul de cuvinte la exerciţiile de substituţie se face în ordinea alfabetică a cuvintelor. În concordanţă cu tema dialogului, profesorul prezintă particularităţile culturale străine în contrast cu cele locale.

Observaţii şi principii

Formele de limbă sînt introduse (mecanic sau verbal) de către profesor. Limba uzuală în clasă este numai limba străină. La explicaţie sînt folosite mimica, fotografii, poze, etc., fiindcă interferenţa de limbi nu este dorită. Profesorul trebuie să fie un vorbitor aproape perfect al limbii străine, fiind un model al pronunţiei şi performanţei verbale în limba străină. Greşelile sînt imediat corectate de profesor în vederea evitării obişnuinţei vorbirii cu erori. Ţelul acestei metode este de a învăţa uzul limbii străine în comunicare. Profesorul întăreşte prin aprecieri verbale performanţa corectă a studenţilor; studenţii sînt încurajaţi să răspundă la stimuli verbali şi non-verbali. Fiindcă fiecare limbă are un set finit de modele conversaţionale, aceste modele vor fi folosite la formarea obiceiurilor de comunicare, iar răspunsurile trebuie să fie automatice, fără pauze de gîndire. Profesorul care utilizează această metodă de predare este asemănător unui dirijor de orchestră, care conduce, ghidează şi controlează comportamentul studenţilor în comunicarea în limba străină. Modelele structurale sînt cele mai importante, sensul cuvintelor va fi învăţat mai tîrziu. Vocabularul este mai limitat. Limba străină se învaţă ca şi limba maternă, fără reguli gramaticale (analog conceptului gramaticii descriptive). Pentru a facilita uzul structurilor diferite în limba străină, profesorul explică diferenţele structurale dintre cele două limbi (de exemplu ordinea cuvintelor, etc.). Fiindcă limba străină nu este separabilă de cultura respectivă, iar cultura în acest caz, este reprezentată prin limbajul uzual cotidian, una din responsabilităţile profesorului este de a prezenta informaţii cu privire la cultura străină. Interacţia profesor-student este iniţiată de profesor, dialogurile pun în performanţă elevii, acest dialog fiind condus de profesor. Această metodă este tangenţială în special cu dialogurile mai simple la început, apoi acestea sînt gradate la nivel diferit, în funcţie de caracteristicile elevilor din clasă. Ordinea de învăţare a acestei metode este: ascultarea/audierea, vorbirea/redarea, citirea şi apoi, în cele din urmă, scrierea. Dexteritatea verbală are importanţă maximă, pronunţia este, de cele mai multe ori perfecţionată în laboratoare fonice. Deşi nu se utilizează limba maternă, ea totuşi are importanţă la sesizarea diferenţelor structurale dintre cele două limbi, precum şi la interferenţa acestora. Erorile pot fi evitate mai ales prin atenţia acerbă a profesorului. Evaluarea se face mai ales prin teste verbale. Tehnicile utilizate în această metodă sînt: memorizarea dialogurilor, exerciţii de construire pas-cu-pas, de expansiune a propoziţiilor, tehnici de repetare, exerciţiul în lanţ (se pun întrebări în lanţ de către fiecare student), exerciţiul „ideii ajutătoare" de substituţii simple şi complexe, exerciţii de transformare, exerciţii cu răspunsuri rapide, uzul „perechilor minimale" (cuvinte cu pronunţie similară), completarea dialogului cunoscut, joc gramatical prin repetiţii, etc.

IV. Metoda silenţioasă (tăcută)

Introducere

Ideea formării obiceiului de învăţare prin intermediul limbilor străine, promovată de metoda audio-lingvală a fost atacată după anii '60. Psihologii cognitivi şi lingviştii transformaţionali-generativi au susţinut că nu este posibilă învăţarea prin mimă şi repetiţie, subliniind că vorbitorii formează reguli prin vorbire, iar prin aceste reguli înţeleg şi crează noi manifestări verbale. Limba trebuie deci considerată nu ca un product al formării obişnuinţei, ci ca un proces cognitiv, prin care oamenii utilizează gîndirea pentru a descoperi regulile noii limbi. Accentul pe cognitivul uman a dus la denumirea de „cod cognitiv" în această nouă metodă. Studenţii sînt priviţi ca persoane care dau răspunsuri la stimulii externi, răspunderea de a învăţa este a lor, ei fiind legaţi în procesul formării ipotezelor individuale referitoare la găsirea regulilor limbii străine. Erorile lor sînt inevitabile, demonstrînd totodată că studenţii îşi testează ipotezele proprii pentru găsirea căilor de înţelegere a funcţionalităţii limbii străine. Citirea, scrierea, vorbirea şi ascultarea/înţelegerea sînt faţete ale achiziţionării limbii, dexterităţi care sînt dezvoltate concomitent în această metodă. Metoda descrisă de Caleb Gattegno şi denumită *The Silent Way* (metoda silenţioasă/tăcută) nu provine din codul cognitiv, dar are multe trăsături comune cu acesta din urmă. Una din principiile metodei silenţioase este ca predarea să fie subordonată învăţării, deci studenţii să fie cît se poate de activi.

Experienţă

Predarea în cazul acestei metode este una aparte, destul de anevoioasă. Materialele didactice sînt absolut necesare, indispensabile fiind tabla şi tabelul de culori. Acesta din urmă constă din pătrăţele sau dreptunghiuri aşezate în coloane, pe mai multe rînduri, constituind tabelul culoare-sunet. O linie orizontală separă spaţiul dreptunghiurilor sau al pătrăţelelor, în aşa fel încît grupul de sus va reprezenta vocalele, iar cel de jos, consoanele. Fiecare pătrăţel reprezintă un sunet în limba străină. În prima fază profesorul indică patru pătrăţele, fără a spune însă nimic. Apoi indică un pătrăţel şi rosteşte vocala respectivă, de exemplu [a], apoi cele trei diferite, de exemplu [e], [i], [o]. Apoi profesorul explică prin gesturi pronunţia vocalelor (mimează, de exemplu prin deschiderea palmelor, vocalele deschise). Se începe cu vocalele care sînt cunoscute încă din limba maternă. Apoi se trece la recunoaşterea şi exersarea diftongilor cunoscuţi; de exemplu [ai] este reprezentat prin indicarea a două pătrăţele indicînd două culori care reprezintă vocalele [a] şi [i]. Clasa repetă în cor după profesor. Apoi un student este rugat să arate o vocală, pe care clasa trebuie să o recunoască, sau clasa rosteşte o vocală pe care studentul trebuie să o indice pe tabelul de culoare-sunet. Eventualele greşeli se sesizează imediat şi se încearcă cu ghicitul culorii-sunet pînă cînd se găseşte cea cerută. La fel se procedează şi cu consoanele. Apoi urmează conectarea fonică a cîtorva culori-sunete într-un

cuvînt simplu. Acest procedeu este utilizat şi pentru fraze mai simple, la care numărul de cuvinte componente este vizualizat prin indicarea pe deget a numărului de cuvinte componente. Dacă sînt probleme cu un cuvînt, acesta este explicat prin indicarea în ordine cu ajutorul degetelor (primul, al doilea, al treilea cuvînt, etc.)

Observaţii si principii

Profesorul începe cu lucruri cunoscute studenţilor: limbile au ca trăsătură comună sunetele, adică elementele de bază. Studenţii aduc cu ei experienţa limbii materne. Profesorul ajută numai în cazuri excepţionale. Limba nu se învaţă după repetarea unui model; studenţii îşi dezvoltă un criteriu propriu de corectitudine şi se ajută reciproc, iar în caz de nevoie, dezvoltă grupuri de lucru. Profesorul lucrează cu studenţii, pe cînd aceştia lucrează cu noua limbă. Învăţarea prin acest proces implică transferul datelor cunoscute în alt context, nou, al studiului de limbă. Tăcerea este un mijloc didactic de observaţie, care ajută la dezvoltarea autonomiei şi iniţiativei, decentralizînd profesorul din focarul gravitaţional al lecţiei, al procesului învăţării şi predării, în aşa fel încît acesta din urmă să poată fi atent la realizările lingvistice ale elevilor, la greşeli, etc. Sensul cuvintelor este realizat prin perceperi senzoriale şi nu prin traducere şi explicarea în limba maternă. Greşelile sînt de importanţă vitală în acest proces de achiziţie a limbii. La început ţelul este progresul şi nu perfecţiunea, învăţarea propriu-zisă are loc în timp, iar studenţii au rate diferite de învăţare. Elementele limbii sînt introduse logic, pe baza cunoştinţelor deja acumulate. Limba este utilizată ca un mijloc de exprimare individuală. Studenţii sînt responsabili pentru studiul lor şi pentru progres. Deoarece procesele de învăţare au loc şi în timpul somnului, datele acumulate în subconştient vor lucra şi în perioada nocturnă. Cursul de limbă este compus din structuri de ordin lingvistic. Structura orelor nu este liniară, ci este o constantă recapitulare. Abilităţile de scriere, vorbire şi citire se accentuează reciproc. Tehnicile şi materialele folosite în această metodă sînt: tabele de culoare-sunet, tăcerea profesorului, corectarea colegială între studenţi, gesturi şi autocorectare, observaţii din partea elevilor (un feedback al orei).

V. Sugestopedia

Introducere

Mentorul acestei metode este Georgi Lozanov care, fiind ferm convins de învăţarea uşoară a limbilor străine, a descris o metodă a sugestiei pedagogice bazată pe eliminarea sentimentului de insucces, de depăşirea barierelor de învăţare dificilă. După Lozanov, ineficienţa în învăţare provine din sentimentele de nesiguranţă în învăţare, din frica de insucces; ca urmare, studenţii utilizează numai circa 5-10% din capacitatea mentală totală. Pentru ca această capacitate

să poată fi utilizată la maximum, este nevoie ca studenții să fie „desugerați" prin întărirea pozitivă a sentimentului de succes, prin eliminarea factorilor care inhibă capacitatea optimă de învățare.

Experiență

Primul lucru care trebuie menționat este atmosfera și ambianța clasei, radical diferită de cele cunoscute de pînă acum. Camera este iluminată mediu, în loc de scaune sînt fotolii comode așezate semicircular, iar ca fond sonor al învățării se aude o melodie lină și relaxantă. Pereții sînt acoperiți cu imagini fotografice de călătorie și tabele cu informații gramaticale (conjugarea verbelor, pronumele posesive, etc.). Profesorul inițiază studenții în metoda care va fi folosită, în sensul că le explică în limba maternă faptul că învățarea limbii va veni pe calea cea mai naturală, fără efort din partea studenților, pe cînd aceștia cred că se relaxează. După acestea profesorul recurge la metode de relaxare prin respirație regulată, după care se utilizează o melodie în concordanță cu destinația călătoriei pe care o vor efectua studenții în imaginar. Aceștia sînt rugați să închidă ochii și să imagineze o călătorie într-un loc din țara limbii de învățat. Profesorul va fi ghidul în această călătorie care va începe, de exemplu, de la aeroport. Profesorul atrage atenția asupra folosirii și înțelegerii cuvintelor străine pe care studenții le vor auzi de pe casetă. Cînd sejurul s-a sfîrșit, studenții sînt rugati să-și aleagă un nume, o nouă identitate și profesie în limba străină, iar pe baza acestora profesorul (și fiecare student în parte) face cunoștință cu fiecare student, la întrebări studenții răspund afirmativ sau negativ, în limba străină. Apoi profesorul inițiază un dialog similar celui prezentat, pe care studenții îl exersează între ei, prin schimbarea locurilor. Exercițiul următor îl constituie cîte o broșură cu un dialog mai lung, tipărit pe trei coloane, pe prima fiind dialogul în limba străină, pe a doua fiind traducerea în limba maternă, iar cea de-a treia coloană conține explicația unor seturi gramaticale, cuvinte, expresii, etc. Aceste broșuri sînt înmînate studenților în timp ce profesorul explică conținutul dialogului. Aceasta ultimă explicație este în parte în limba străină, în parte în limba maternă, și în parte prin mimică. Melodia de fond rămîne, în timp ce profesorul citește încet textul, iar studenții au timp destul pentru citirea primelor două coloane. După terminare, dialogul va fi citit încă o dată de profesor, dar de data aceasta mai rapid, iar studenții ascultă cu ochii închiși dialogul, melodia de fond fiind schimbată cu una de ritm mai alert decît prima. Ora se termină aici, iar ca temă de casă studenții sînt rugați să recitească textul broșurii înainte de culcare și la trezire.

Observații și principii

Învățarea este facilitată de mediul înconjurător, recomfortant. Studenții pot învăța din mediu chiar dacă atenția nu le este direct orientată către un anumit țel, studiul este mai mult o „învățare de periferie" (tabelele de pe pereți). Dacă studentul respectă autoritatea profesorului, atunci va accepta și reține mai bine

informaţia auzită. Profesorul trebuie să ţină cont de barierele psihologice pe care studenţii le aduc cu dînşii şi să încerce să le „desugereze". Învăţarea este stimulată prin activarea imaginaţiei studenţilor şi prin sugestii pozitive. Alegerea noii identităţi face posibilă o deschidere mai precoce a studenţilor prin distanţarea de sine, iar siguranţa succesului este astfel întărită. Atenţia studenţilor este direcţionată către procesul de comunicare (şi nu pe formele limbii). Gramatica şi vocabularul sînt explicate în limba maternă, care însă nu are pondere. Rolul muzicii în învăţare este unul psihologic; pe de o parte, prin latura conştientă, studenţii ascultă limba cu mesajul lingvistic, iar pe de altă parte, la nivelul subconştientului, muzica sugerează faptul că învăţarea este uşoară şi plăcută. Dacă există o armonie a conştientului şi a subconştientului, învăţarea este extrem de rapidă. De asemenea, imaginaţia (drama pedagogică) şi activarea jucăuşă a materialelor pedagogice are un rol pozitiv în învăţarea optimă, fiindcă reduce barierele psihologice negative în procesul învăţării. Arta muzicală şi cea dramatică sînt integrate în procesul învăţării prin potenţialul lor de a lucra în subconştient. În această metodă profesorul activează în studenţi materialul la care aceştia au fost expuşi, fără însă a-l repeta. Noutăţile în predare favorizează învăţarea. Muzica şi mediul plăcut întăresc materialul lingvistic al orei prin crearea unui mod „infantil", în ceea ce priveşte deschiderea potenţialului studenţilor în procesul de învăţare, care, în acest cadru are o formă ludică, de joc. Greşelile sînt tolerate, cel puţin la început, ponderea este pe conţinut şi nu pe formă. Evaluarea studenţilor se face pe baza activităţii lor în clasă, testele ar influenţa negativ climatul de încredere şi de joc al clasei. Tehnicile utilizate în această metodă încep de la crearea ambientului, mobilierul şi realia din clasă, materialele „învăţării de periferie", vizualizarea şi imaginaţia, alegerea noii identităţi, drama pedagogică şi rolurile, muzica şi diferitele melodii, activarea primară şi cea secundară (citirea în diverse tonalităţi a textului broşurii, apoi roluri în care acestea sînt utilizate). O variantă de aplicare în practică a acestei metode este metoda de învăţare „fulger", în care învăţarea este însă pasivă, prin ascultare şi repetare, dar substratul de bază îl constituie tot „desugerarea" cu muzica, relaxarea cu ochii închişi şi imaginaţia.

VI. Metoda învăţării în grup

Introducere

Acestă metodă de învăţare a limbilor are ca bază metoda învăţării consultative propagată de Charles A. Curran. Metoda învăţării în grup consideră primordiale relaţiile dintre studenţi. Curran a sesizat că adulţii în procesul învăţării sînt intimidaţi de eventualele situaţii noi, de atitudinea colegilor de grup, de frica că apar neştiutori sau nepregătiţi, etc. Acesta a fost factorul care a determinat ca profesorul acestei metode să fie privit ca un ajutător, un consultant la îndemîna tuturora din grup, ca o persoană cu maximă înţelegere şi

empatie. Avînd aceste trăsături, profesorul ajută la evitarea sentimentelor de studiu negative ale studenţilor pe care le canalizează în energii pozitive necesare procesului învăţării.

Experienţă

Studenţii sînt aşezaţi în jurul unei mese circulare, în mijlocul căreia se găseşte un casetofon/dictafon. Profesorul explică studenţilor ordinea de zi a lecţiei. Va urma un şir de conversaţii care vor fi înregistrate, apoi transcrise. Înainte de înregistrare studenţii pun profesorului întrebări în limba maternă (întrebări simple la început) pe care profesorul le traduce în limba de învăţat. Dacă traducerea este mai anevoioasă, profesorul pronunţă pe fragmente traducerea. După ce studentul a reuşit să pronunţe corect întrebarea, aceasta se înregistrează. Un alt student răspunde la întrebare tot în limba maternă şi cere ajutorul profesorului, care de această dată va traduce răspunsul iar după pronunţia corectă se trece la înregistrarea acestuia. Fiecare student are posibilitatea de a participa la acest dialog compus împreună. La sfirşitul dialogului studenţii au impresia că nu au reţinut nimic, de aceea fiecare linie a dialogului va fi transcrisă de pe casetă pe tablă cu subtitraj în limba maternă, nu înainte de a se încerca mai întîi traducerea de către studenţi. După exersarea celor scrise pe tablă studenţii copiază liniile dialogului transcris, pe care apoi îl recitesc cu ajutorul audierii vocilor lor proprii de pe casetă. Orele care urmează vor fi consacrate conjugării verbelor alese şi transcrise de studenţi, noilor dialoguri născute pe baza unor poze sau teme, etc.

Observaţii si principii

Relaţiile dintre studenţi şi dintre studenţi şi profesor sînt extrem de importante. Orice proces de învăţare poate fi intimidant (prin exercitarea relaţiilor de putere), de aceea în această metodă se fac cunoscute căile prin care se va învăţa materialul. Studenţii învaţă prin conversaţie, fiindcă limba are ca ţel primordial conversaţia. Profesorul nu impune studenţilor mai mult decît cele cerute de aceştia. Profesorul şi studenţii sînt persoane egale şi parteneri egali în conversaţie şi în procesul învăţării; prin atmosfera de prietenie studenţii sînt mult mai deschişi către conversaţie, în special în cazul cînd propoziţiile pot fi enunţate mai întîi în limba maternă. Profesorul este un consultant activ şi responsabil de structurarea clară a activităţii în clasă, încurajează iniţiativa studenţească şi independenţa acestora. Prin activitatea de grup, studenţii pot învăţa unul de la altul şi pot învăţa cooperarea şi învăţarea în grup, iar în acelaşi timp elimină sentimentul competiţiei. După oră, studenţii sînt rugaţi să reflecteze asupra orei şi experienţei. Materialul este, la început, conceput de studenţi, pe baza cerinţelor lor. Tehnicile implicate în această metodă sînt: conversaţia în grup, înregistrarea pe casetă, transcrierea, reflectarea experienţei, audierea casetei cu vocile proprii fiecărui student, etc. Erorile nu sînt corectate, profesorul conferă soluţia şi studenţii se autocorectează.

VII. Metoda răspunsului fizic total

Introducere

Această metodă este una dintre metodele comprehensive, de înțelegere, adoptate în învățarea limbilor străine. Importanța acesteia constă în înțelegerea limbii vorbite. Asemănător învățării limbii materne în fragedă copilărie, cînd copilul ascultă de mai multe ori înainte să înceapă să vorbească, metodele comprehensive (cum ar fi cele ale lui Krashen şi Terrel în „metoda naturală" sau a lui Winitz şi Reed) ca şi metoda răspunsului fizic total a lui James Asher, pun accent deosebit pe înțelegerea limbii străine.

Experiență

Ora de limbă începe prin alegerea studenților voluntari care vor ajuta profesorul în clasă. Această metodă este în special uzuală la nivel de începători. Profesorul enunță o comandă, de exemplu „stai jos" şi stă imediat jos împreună cu studenții voluntari. După cîteva exersări, urmează alte comenzi, care vor fi, la rîndul lor, exersate. Apoi acest şir de comenzi este exersat în altă ordine. Clasa repetă după voluntari. În clasă se aude doar vocea profesorului. Apoi comenzile sînt complicate prin juxtapunerea lor (de exemplu: stai jos, uită-te la fereastră şi închide ochii). După cîteva ore de practică, fiecare student va fi chemat, pe rînd, să dea comenzi.

Observații si principii

Înțelegerea în limba de învățat se face prin mişcări. Memoria are importanță deosebită. Înțelegerea limbii străine se dezvoltă de posibilitatea de a fi vorbită. Modul imperativ de instruire este o forță majoră prin care profesorul poate să direcționeze comportamentul studenților. Elevii învață prin observare şi ascultare cît şi prin performanță prin mişcări, aşa cum arată şi numele metodei. Corectarea se face prin mişcări şi pronunție corectă de către profesor. După un set de comenzi cunoscut, urmează o comandă necunoscută, noutatea avînd şi rol de motivant. Lecția are caracter jucăuş, fiind în special eficientă în clasele primare. Limba vorbită are prioritate, studenții vorbesc cînd sînt deja pregătiți de aceasta. Tehnicile utilizate în această metodă sînt în special comenzile imperative, inversarea rolului profesorului, secvențe de comenzi, etc.

VIII. Metoda comunicativă

Introducere

Adepții metodei comunicative subliniază importanța structurii şi vocabularului limbii străine, împreună cu potențialul negocierii înțelesului, adică potențialul individului de a se face înțeles în limba străină. În comunicare este extrem de important să se negocieze înțelesul propice, semantica, deci funcția primă a limbii, cea de a înțelege şi de a fi înțeles.

Experienţă

Ora de limbă străină are loc de această dată la nivel intermediar şi se discută posibilităţi şi probabilităţi în comunicare. În acest scop profesorul aduce un text fotocopiat, pe baza căruia studenţii discută în detaliu evenimentele posibile şi probabile din contextul citit. Apoi studenţii îşi aleg propoziţiile cele mai semnificative din text şi-şi argumentează alegerea. Activitatea de grup este facilitată prin această metodă, studenţii se organizează în grupuri de cîte trei-patru şi discută contextul unei poze distribuite de profesor. Poza este una din seria de poze distribuite fiecărui grup, iar rolul grupurilor este de a alcătui un eveniment compact pe baza seriilor de poze, cu argumentările necesare. Această activitate este urmată de utilizarea dramei în predare (dramă pedagogică). Studenţii au roluri bine definite, pe baza cărora trebuie să comunice efectiv şi eficient. În sfîrşit, studenţii audiază un dialog argumentativ, pe baza căruia, ca şi temă de casă, trebuie să prognostizeze cîştigătorul" şi să explice pe larg alegerea făcută. Toate discuţiile au loc numai în limba străină.

Observaţii şi principii

Competenţa comunicativă implică intenţionalitatea vorbitorului şi a ascultătorului. Limba străină este 'unealta' în clasă, fiind mai mult decît obiectul de studiu propriu-zis. Limba autentică străină are rol major (casete, etc.). Studenţii învaţă să comunice eficient, să utilizeze resursele limbii materne în logică şi cele ale limbii străine în obţinerea coeziunii, coerenţei, precum şi a fluidităţii şi logicii vorbirii în limba străină. Rolurile-joc sînt extrem de importante fiindcă mimează realitatea şi situaţiile reale (dialoguri situaţionale). Studenţii au oportunitatea de a-si exprima opiniile şi ideile în limba străină. Erorile şi greşelile sînt ignorate, ele fiind tot un rezultat al dezvoltării abilităţii de comunicare. Rolul profesorului este de a promova activitatea de grup şi comunicarea situaţională (contextul social), care la rîndul său încurajează relaţiile dintre studenţi. Profesorul este, deci un consultant în aceste activităţi comunicaţionale. Studenţii au posibilitatea nu numai de a-şi exprima părerile şi de a-şi alege modul în care acestea vor fi exprimate, ci în acelaşi timp sînt încurajaţi să-şi dezvolte strategiile interpretative în mod similar cu cei care vorbesc limba străină la nivel de limbă maternă. În această metodă competenţa ligvistică se împleteşte cu competenţa culturală, fiindcă formele şi înţelesul pot fi negociate numai în contextul social şi cultural dat. Evaluarea se face în scris sau pe baza unor interviuri ad-hoc. Tehnicile folosite în predarea acestei metode sînt: programe TV şi radio autentice, propoziţii amestecate, jocuri lingvistice, poze şi secvenţe de poze, roluri situaţionale, etc.

IX. Metoda 'desculţă'

Metoda 'desculţă', un apendice care ar fi putut fi anexat cărţii de metodologie amintită în partea introductivă, este o traducere directă a cuvîntului englez al metodei, cel de *barefoot*, fiind o metodă care este viabilă numai în ţara

în care se vorbeşte limba străină. Această cale constituie o metodă complexă şi extrem de eficientă de învăţare, într-un mediu lingvistic propice şi în cultura limbii străine. Învăţarea este mijlocită la început de un consultant bilingv, o persoană-profesor, care iniţiază numai traduceri şi expresii necesare comunicării de zi cu zi, precum şi o iniţiere în tradiţiile, obiceiurile şi cultura ţării respective. Gramatica se evită la început şi se pune accent pe necesităţile personale de comunicare (magazin, poştă, etc.). După o anumită perioadă, în care activitatea zilnică de comunicare este sprijinită de profesorul-consultant bilingv, studentul este lăsat „să se descurce singur, să pornească desculţ la drum", să fie înţeles şi să înţeleagă lucruri de bază în comunicarea şi cultura ţării respective. Pînă la atingerea unui nivel mediu de comunicare, profesorul-consultant asistă la performanţele lingvistice ale studentului, pe care le corectează. Comunicarea cu vorbitorii limbii străine este extrem de benefică, practica intensivă a vorbirii în limba străină fiind întotdeauna un factor accelerator în procesul de învăţare.

Cristian Réka M.

Drámapedagógiai módszerek a magyar nyelv és irodalom tanításában

Minden ember arra törekszik, hogy munkájában megtalálja azt a tevékenységet, ami sikerélményhez juttatja, lelkesíti. S ha történetesen ez az ember pedagógus, igyekszik minél több módszertani „fogást" megismerni, kipróbálni. Szeretne eredményes lenni az oktató munkájában, ugyanakkor a nevelési oldalt sem szeretné elhanyagolni. S nem utolsó sorban szeretné tanárként is jól érezni magát a bőrében.

Jómagam magyar–népművelés szakos tanárként dolgozom egy szegedi általános iskolában. A drámapedagógiával 1991-ben ismerkedtem meg a Kecskeméti Drámapedagógiai Műhely jóvoltából. Több általuk szervezett tanfolyamon, továbbképzésen vettem részt, majd 1995-ben szakvizsgát tettem. Mindennapi munkámban (tanórán és tanórán kívüli programokon) igyekszem alkalmazni a „drámás" módszereket.

Néhány gondolat a drámapedagógiáról

A drámapedagógia a reformpedagógiák egyike. A XIX. század végén Európa-szerte (főként Angliában) indult meg a szervezése a herbarti zárt iskolák külsőségeivel és belső rendjével szemben. A reformpedagógusok az ismeretek átadása szempontjából a következőket vallották:

– Olyan módszereket alkalmaznak, amelyek építenek a gyermek aktivitására.

– A gyermek önállóan gondolkodjék és önállóan szerezzen tapasztalatokat a világról.

– Közvetlen úton szerezzenek ismereteket.
– Kevesebb ismeretet adnak át, és a maximális képzeletre buzdítanak.
– A sokoldalú képzés hívei.
– A pedagógusoknak partnerré, segítőtárssá kell válnia.
– Jelszavuk: egyenlőség, igazságosság, szolidaritás.

Magyarországra főleg az 1970-es évek végén került a módszer. Elsősorban színjátszó csoportok vezetői, tagjai ismerkedtek meg vele, s alkalmazták egyre több területen. Az oktatás területén említést kell tenni az ún. Szentlászlói kísérletről, a munkaiskoláról, ami óvoda, iskola, művelődési intézet volt egyben. Drámapedagógiai műhelyek alakultak, főként a közművelődési intézményekben. 1978-ban indult a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban drámai osztály, ami napjainkban is működik, ez az egyetlen ilyen képzési területű középfokú intézmény vidéken. 1988-ban alakult meg a Magyar Drámapedagógiai Társaság, amely kiadványokkal, rendezvényekkel igyekszik tartani a kapcsolatot tagjaival és az érdeklődőkkel. Felsőoktatási intézmények hallgatói speciális kollégiumi formában ismerkedhetnek meg e módszerrel pl. a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán, a Zsámbéki, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán.

A NAT is lehetőséget ad a Tánc és dráma műveltségi területhez kapcsolódóan a drámapedagógiai ismeretek oktatására. Az általános iskola az 1–4. évfolyamra nem önálló tantárgyként tervezi meg a drámajáték tanítását, hanem a magyar nyelv és irodalom műveltségi területbe integrálja. Az 5–8. évfolyamon lehetőséget ad arra is, hogy az adott iskola döntse el, önálló óraként szerepeljen a tanítási órán, vagy más tantárgyba beépítve (pl. magyar nyelv és irodalom). Ehhez azonban olyan vezető tanár szükséges, aki 120 órás képzés után vizsgázott, kellő önismerettel, empátiával, a kifejező közlés tanításának gyakorlati és elméleti ismereteivel rendelkezik, s tájékozott a fejlődéslélektan gyermek- és ifjúkorra vonatkozó fejezeteiben.

Amit a módszerről tudni kell

Induljunk ki a dráma szó jelentéséből. Ógörög eredetű, jelentése *tenni, cselekedni* valamit.

A 3 műnem egyike is a dráma. Igaz, mint tananyag a 8. osztályban kerül elő, de erre gyakran idő hiányában kevés órát tudnak szánni a pedagógusok.

Ez a műnem nemcsak az oktatásban, hanem a mindennapi életben is helyet követel magának. Az iskola elvégzése után a fiatalok lehet, hogy nemigen vesznek a kezükbe verseskönyvet, de színházba minden bizonnyal többször is eljutnak életük során. Színházi élményeik mélyebb megéléséhez pedig segítséget kell adnunk a számukra. Ha lehet, minél korábban.

Természetesen nemcsak színházi élmények megélése a drámapedagógia szándéka, hanem ennél jóval több. Személyiségfejlesztő módszer, amelynek során a cselekvő ember (gyermek) ismeretei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek. Eszkö-

ze: a drámajáték. A drámajátékok az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.

A drámajáték nem cél, hanem eszköz, amelyik segíti a teljes személyiség harmonikus fejlesztését és fontos szerepet vállalhat a tanítás-tanulás folyamatában is. Meghatározó eleme az oldott légkör megteremtése, a közös élmény, az együttlét, az aktív cselekvés. E tevékenység nem azonos a gyermekszínjátszással, mivel a közösség előtti megmutatkozás nem feltétlen velejárója, legfeljebb kiegészítője ennek a tevékenységnek.

A módszer bármelyik életkorban elkezdhető, de bevezetését, alkalmazását alapozó gyakorlatokkal kell kezdeni.

A következőkben egy Magyarországon ismert és elismert drámapedagógus, **Peter Slade**: *Bevezetés a gyermekdrámapedagógiába* című könyvéből ismertetek néhány módszertani javaslatot az érzelmi nevelés és játék kapcsolatáról.

Slade a játék 2 alapvető formáját különbözteti meg:a személyes játékot és a kiscsoportos játékot. A gyerekek játékának lehetőségeit korcsoportonként tárgyalja. Az 5-7 évesek, 7-9 évesek, 9-11 évesek, 11-13 évesek, 13-14 évesek, 14-19 évesek korcsoportja szerint. Ezek közül most egyet emelek ki: a 9-11 éveseket. Így ír róluk a szerző: A gyermekszínjáték lehetősége itt már jelen van, de a felnőttnek segíteni kell tanácsokkal, ötletekkel. Keressünk megfelelő meséket, s ezekhez a gyerekek képesek már megfelelő zenét is keresni. Ebben a korban a gyerek már érzi a tánc élményét. Dialógusokat improvizálnak. Van bizonyos elképzelésük az öltözködésről, s így lehetőség van arra, hogy saját maguk által készített jelzésekkel gazdagítsák a játékot. Nem visszük színpadra a gyerekeket. Nagyobb teremben folyik a játék, ahol nem különítjük el a szereplőket a közönségtől.

Ha lehetőség van arra, hogy az általános iskola 1. osztályában ilyen módszert alkalmazzanak, szükséges az óvodából hozott játéktechnikára támaszkodni. **Molnárné Lóczi Tünde** óvodapedagógus a következő tematika szerint osztotta fel a drámajátékokat:ismerkedő, lazító, azonosulásra épülő, érzékszerveket fejlesztő játékok: látás-, hallásfejlesztő, tapintó, érzékelő, figyelem-koncentrációt fejlesztő, térérzékelő, mímes, mímes-szöveges improvizációs játékok.

Természetesen másféle felosztása is létezik a dramatikus játékoknak, aszerint, hogy milyen korcsoportnál alkalmazzák azokat.

A történeti és elméleti bepillantás után következzék egy gyakorlati példa!

Az 5. osztályosokkal a „Rólad szól a mese!" című fejezet egyik összefoglaló irodalomóráját dramatikus módszerekkel vezettem le. A fejezet verseket, elbeszéléseket tartalmaz, amelyeknek központi témája, alakja a gyerek. Ide tartozik **Molnár Ferenc**: *A Pál utcai fiúk* című regénye is.

Az órán alkalmazott játékok, feladatok nem voltak ismeretlenek a gyerekek előtt. A tanév folyamán már megismerkedtek ezekkel.

Az óra elején a hagyományosan berendezett tantermet kissé átalakítottuk: félkörben ültek a gyerekek.

1. A tanári asztalon különböző tárgyak voltak elhelyezve. Olyanok, amelyek valamilyen formában kötődtek a téma elbeszéléseihez. Pl.: régi tintásüveg

és toll, itatóspapír, zsebóra, notesz, Ferenc József arcképe, üveggolyók, kép egy családról, alma, bugylibicska stb.

Mielőtt bármilyen feladatot kaptak volna a gyerekek, röviden megbeszéltük, milyen irodalmi alkotásokkal foglalkoztunk az adott fejezetben. Ezek után pedig ki-ki választhatott egyet a kiállított tárgyak közül. Nem szólítottam a gyerekeket. Az ment ki az asztalhoz, aki akart. Miután minden kellék elfogyott az asztalról, egyenként elmondták arról az adott tárgyról, hogy melyik elbeszélés melyik szereplőjéhez kapcsolható. Pl. az üveggolyók A Pál utcai fiúk című regényhez, mert Nemecsektől ezeket vették el igazságtalanul a regény elején.

2. Az olvasott művekből részleteket írtam ki papírlapokra. Ezeket összekevertem, majd a gyerekek húztak ezekből a lapokból. A feladatuk az volt, hogy alkossanak egy-egy csoportot az azonos műből való idézetek. A többieknek ki kellett találniuk, hogy melyik műről van szó. Hogyan? Az egy csoportba tartozók szoborcsoportot alkottak, méghozzá olyat, amelyik jellemző az adott műre. A szoborcsoport alakításáról már tudták a gyerekek, hogy egy kimerevített, mozdulatlan képről van szó, ahol fontos szerepet kap a mimika, testtartás, a gesztus. Ha a többiek kitalálták az elbeszélést, meg kellett mondaniuk, hogy mely szereplőket látták a műből. Sőt, még címeket is adtak a szoborcsoportoknak.

3. Erre a feladatra előzetesen lehetett készülni. A gyerekek kiválasztottak egy jelenetet valamelyik műből, s ezt némajáték formájában adták elő. Szintén a mű címét, szerzőjét, valamint szereplőit/szereplőjét kellett kitalálnia a többieknek.

4. Utolsó feladatként csoportkép – tabló – alakítása volt a feladata az osztálynak. A cím adott: Ilyenek vagyunk. Ennél a játéknál elvonatkoztattunk a témakör világától, szereplőitől. Arra voltam kíváncsi, önmagukat milyennek látják a gyerekek. A csoportkép kialakítása fokozatosan történik. 1-2 tanuló kezdi el: felvesz egy általa kiválasztott testhelyzetet, arckifejezést; majd megmerevedik. A külső szemlélők pedig fokozatosan építgetik tovább a tablót. A végére mindenki „beépül a képbe". A játékvezető/tanár egyenként kihívhat a csoportképből embereket, hogy szemléljék meg a kész produkciót. A kihívott gyerek vagy a saját helyére lép vissza, vagy beléphet másvalaki helyére is, de akkor annak a szerepébe kell lépnie.

Természetesen más dramatikus játékokkal is megoldható lett volna ez az óra. A drámapedagógiában az a jó, hogy sokféle módszertani lehetőséggel dolgozhat a pedagógus.

Élvezni az tudja igazán, akiben fogékonyság van a másság iránt, aki szereti a közös játék élményét.

Nemcsak tanítási órákon, szakkörökön lehet segítségünkre, hanem a gyerek és felnőttek közötti különböző konfliktushelyzetek megoldásában egyaránt. Mert ez egyfajta látás- és gondolkodásmód, egy világkép talpköve, a pedagógiai tervezés, cselekvés, kommunikáció „gyémánttengelye".

Dr. Tóthné Facskó Zsuzsánna
Makkosházi Általános Iskola, Szeged

A drámapedagógia lehetőségei és korlátai a felsőoktatásban avagy vallomások a drámapedagógiáról

A hangzatos cím túl ambiciózusnak tűnhet. Igazából csak saját tapasztalataimról beszélhetek, mivel négy évvel ezelőtt kezdtem el foglalkozni drámaoktatással a szegedi József Attila Tudományegyetem Angol Tanszékén (jelenleg Angol–Amerikai Intézet). Természetesen mindez sokkal korábban elkezdődött, már a 80-as évek elején kísérleteztem drámapedagógiai elvek megvalósításával.

Drámapedagógia: Minden olyan módszer és elképzelés, amelyben a dráma, a színház és a színészképzés elemeit használjuk fel, alkalmazva saját kulturánkban, saját tanítványaink személyiségét (a magunkét is) figyelembe véve. A végső cél *nem* a színházi előadás, vagy a produkció, hanem maga a folyamat, amelyben a résztvevők többet tudnak meg önmagukról, fejlődik az empátia készségük, és hajlandóak együttműködni közös célok érdekében. Ezeket az elképzeléseket elsősorban Dorothy Heathcote és Gavin Bolton brit szerzők és drámapedagógusok elképzelései alapján valósítottam és valósítom meg.

A kezdetek. Fiatal koromban még nem mertem teljesen felrúgni a hagyományos óra kereteit, ezért mindig időhiányban szenvedtem. Kísérleteztünk *szerepjátszással, szimulációval, improvizációval. (Improvizáció : A* színészképzésben is gyakran felhasznált módszer, amikor megadott helyzetben, előkészítés nélkül, a szerepnek vagy karakternek megfelelően cselekszünk, viselkedünk, játszunk el egy szerepet. Nem strukturált tevékenység, pontosabban: kereteit a szereplők szabhatják meg. *Szerepjáték*: Az improvizácón belül megadott (vagy nem megadott) vonások alapján eljátszani, megszemélyesíteni egy karaktert, annak világán belül gondolkodni és aszerint cselekedni. *Szimuláció:* Strukturált, általában hosszabb perióduson át alkalmazott szerepjáték, amelyben nem a játék a legofntosabb, nem az érzelmi ráhangoltság, hanem a racionális megközelítés. A tanár rendszerint előre elkészíti a pontos tervet, dokumentációt, segédanyagot ad a diákoknak, akik saját karakterüknek megfelelően nyilatkoznak, véleményt formálnak és tevékenykednek). Dolgoztunk írott szövegből és szöveg nélkül. Úgy éreztem, diákjaim még sokkal többre képesek. Óráimnak különböző neveket adtam: kommunikativ készségek, társalgás, és így tovább. Az alapelv azonban mindig ugyanaz volt: segíteni hallgatóimnak abban, hogy leküzdjék gátlásaikat, mivel sikeres nyelvhasználat illetve kommunikáció csak önbizalommal rendelkező emberek között jöhet létre. Egyre többet gondolkodtam azon, hogy a nyelvtanítást nem lehet izoláltan kezelni a nyelvhasználótól. A nyelvtudás rendkívül komplex jelenség, pszichikai összetevői szintén nem egyszerűek. A gátlásokkal küszködő, halkan beszélő ember, aki nem hisz abban, hogy mondanivalója fontos lehet, nem tud közölni lényeges gondolatokat. A tanári pályára készülő fiatalok szellemi színvonala és tárgyi tudása igen magas, ugyanakkor az empátia szintjük, az oktatási rendszer hibái és talán a kulturális háttér miatt

meglehetősen alacsony. Egyszerű dolgokat nem tudnak olyan fiatalok, akik kiváló, tudományos igényű dolgozatokat nyújtanak be: hogy kell köszönni, köszönést fogadni, hogyan kell belépni egy szobába és így tovább. Leginkább azt nem tudják, hogyan kell a legsikeresebben megvalósítani önmagukat, hogyan kell egészséges önképet kialakítani magukról és azt másoknak is közvetíteni. Az elmondottakból is világosan látszik, hogy logikus választás volt a színészképzés alapjaival foglalkozni. Az általam külföldön látogatott tanszékeknek nem a színészképzés a fő profilja, hanem az előbb említett készségek kifejlesztése a színészképzés módszereinek segítségével. Láttam, hogyan hozza elő a kreativitást, a tenniakarást és az életszeretet ez a módszer. Óriási lehetőségeket láttam és látok ebben: pesszimizmusra és negativ gondolkodásra hajlamos embereket meg lehet tanítani arra, hogy több lehetőségben gondolkodjanak, ne keseredjenek el, ha az egyik út nem járható, vagyis megtanuljanak pozitívan gondolkodni. Lassan kezdett körvonalazódni bennem, hogy a színészképzéssel és a színházzal kell foglalkoznom, de állandóan szem előtt tartva, hogy nem színészeket képezünk. Ekkor már 1993-ban jártunk. Ebben az évben megkeresett két diáklány, hogy segítsek nekik, mert nagyon szeretnének részt venni egy drámafesztiválon. Samuel Beckett *Come and Go (Jövés-menés)* című rövid darabjára esett a választás. Majdnem egy egész évig próbáltuk, és ekkor határoztuk el, hogy színtársulatot alakítunk. Így találtunk az *OUR GROUP (A mi csoportunk)* elnevezésre. Eltérően más színtársulatoktól, az *OUR GROUP*-nak nincs állandó társulata: ahány produkció, annyi társulat, legfeljebb aki egy produkcióban asszisztens, lehet, hogy a következőben főszereplő. A próbák a *Drama Workshop (Dráma műhely)* című egyetemi szeminárium keretén belül folynak.

1994–1997. A *Come and Go* sikere (Jászberény után Angliába is eljutottunk egy ifjúsági drámafesztiválra) merésszé tett. Azt hittem, nincs akadály. A hályogkovács tipikus esete voltam.. Robert Harling *Steel Magnolias* (*Acélmagnóliák*) több mint két órás, igen nehéz díszletezésű darabját rendeztem meg. Egy fodrászüzletet kell berendezni a színpadon. Hat nő a fodrásznál. Vígjáték és tragédia egyben, hiszen sokat nevetünk és azután sírunk, amikor meghal a főhős. Találtam szereplőket, akik színte éjjel-nappal együtt voltak és próbáltak. Rengeteget küszködtem azért, mert ezt a szakmát soha nem tanultam, illetve autodidakta módon próbáltam-próbálom elsajátítani. Ezért persze minden sokkal tovább tartott, ugyanakkkor minden felfedezés a sajátunk volt. Játszottunk még vígjátékot, Peter Shaffer *Black Comedy (Fekete Komédia)*, A. A. Milne *Kaland a nászuton*, színművet, Christopher Hampton *Treats (Vendégségben)*, Brian Woolland *Getting Over You (Rajtad keresztül)* – amely magyarországi ősbemutató volt – és olyan darabot is, amelyet hallgatók rendeztek, Eugène Ionesco *A kopasz énekesnő*, és Harold Pinter: *The Lover (A szerető)*. Előadtuk azokat a jeleneteket, amelyeket angol szakos hallgatók írtak egy drámairó szemináriumon, *First Attempts (Első próbálkozások)* címmel. A *First Attempts* meg is jelent a JATEPRINT gondozásában.

1998. Ennyi próbálkozás és kísérletezés után itt az ideje, hogy elgondolkodjam egyrészt azon, mi is mindennek a hatása és következménye valamint azon, hogyan tovább. *Hatások:* Pozitiv hatásként lehet elkönyvelni, hogy nagyon sok hallgatót sikerült beavatni a színjátszás alapjaiba, nemcsak beavatni, hanem megszerettetni velük a színpadot. *A kopasz énekesnő* rendezője most már megalakította saját társulatát és továbbra is angol nyelven adnak elő. Egy fiatal kolléganőm most rendezi az *An Actor's Nightmare (Egy színész rémálma)* című vígjátékot, és a hallgatók maguk újrarendezik a már előadott *Black Comedy*-t. Nagy a pezsgés körülöttük, lendületesek és aktívak. Közöttük depressziós ember nincs. Maguk is viszik tovább ezt a szellemiséget, a maguk tanítási gyakorlatában is használják. Azt hiszem ennél nagyobb öröm nem is érhet egy tanárt: látom, hogy továbbfejlesztik, továbbgondolják mindazt, amit én elkezdtem. A kiejtésük a sok ismétléstől javult, magabiztosabbak lettek. *Negatívumok*: Igazán negativ hatásról nem beszélhetünk. Inkább úgy kellene megfogalmazni, mire vígyázzunk: az irígységet kezelni kell, tudatosan kell alkalmazni a tanultakat, sokat kell beszélgetni, értékelni. Ha valakiben kezd túltengeni az önbizalom, vagy ha azt hiszi magáról, „igazi" színész vagy színésznő, ezt is kezelni kell. Állandóan tudatosítani kell bennük, hogy ez játék, igaz, komoly játék, de játék. Segíteni kell nekik abban, hogy megtartsák az egyensúlyukat – a taps, a siker nagyon veszélyes dolog. Be kell látnom azt is, hogy nem mindenki tudja elviselni, azt a terhelést, amit mindez jelent. Voltak és lesznek is olyan diákok, akiktől el kell venni a szerepet, mert fegyelmezetlenek, mert nem tanulják meg a szerepüket, mert késnek, és állandóan veszélyeztetik a többi ember munkáját. Örömmel mondhatom, ilyenek nem voltak sokan, és többször a közösség "nevelte" meg a fegyelmezetlenkedőt. Joggal kérdezheti valaki: ha nekem nincs kedvem a színházcsináláshoz, akkor már nem is foglalkozhatom drámapedagógiával? De igen. Mindezt lehet egyszerűbben, kisebb lépésekben, óvatosabban adagolni. Nekem is vannak olyan óráim, amelyeknek csak kisebb részében és nem is mindig alkalmazok drámapedagógiai elemeket. Ugyanakkor hozzáteszem, hogy az előadás előtti izgalom a legfontosabb motiváló erő.

Miért bátorítanék minden tanárt arra, hogy próbálja meg? *Azért, mert a drámapedagógia a mi és a hallgatók munkáját könnyíti meg.* Hatalmas terheket vesz le a vállunkról: az óra sikeréért már színte teljesen ők a felelősek. Ha eleve lemondok „omnipotens", mindenható tanári mivoltomról, nagyon sokat nyerek. Igaz, ez sokak számára ijesztően hangzik. Én is állandóan hangoztatom: útkereső vagyok, kísérletező, nagyon keveset tudok, de a hallgatók segítségével bizonyára találunk valami fontosat.

Hogyan tovább? Amit ebben a félévben csinálunk, annak *Az ötlettől a megvalósításig* címet lehetne adni. Nem írott szövegből dolgozunk, hanem egy gondolatot próbálunk meg továbbfejleszteni. Díszlet nem lesz, legfeljebb csak egy szék, asztal, és a jelmezük fekete póló és fekete nadrág. Megpróbáljuk megvizsgálni, miyen problémákkal küszködnek a fiatal nők, mekkora nyomás nehe-

zedik rájuk, és hogy min megy keresztül egy anorexiás lány. Ezen kívül a gyereket, a terhességet is megpróbáljuk körüljárni misztikumok és előítéletek nélkül. Annyit el kell még mondanom, hogy úgy érzem, egyre nehezebb a dolgom. Az a kevés, amit a színházról tudok, sokkal nagyobb felelősséggel tölt el. Ijesztő belegondolni, hogy milyen vállakozásokba fogtam bele, anélkül, hogy az alapokról fogalmam lett volna. Most, hogy egy kicsivel többet tudok, sokkal kevesebbet merek. De tanulási vágyam törhetetlen: még nem kell rögtön nyugdíjba mennem.

Bódis Klára

Hasznos könyvek azok számára, akik még többet szeretnének olvasni erről a témáról

Barker, Clive. Theatre Games, London: Methuen Ltd, 1988.
Barton, Robert. Acting Onstage and Off. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1989.
Bates, Brian. The Way of the Actor. Boston: Shambhala, 1988.
Benedetti, Robert L. The Actor at Work. New Jersey: Precnti9ce Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1976.
Berry, Cecily. Voice and the Actor. New York: Macmillan, 1973.
Boal, Augusto. Games for Actors and Non Actors. London, New York: Rourtledge, 1992.
Buda, Béla. Az empátia, a beleélés lélektana. Budapest: Gondolat, 1992.
Boleslavsky, Richard. Acting. New York: Theatre Art Books. 1965.
McCallum, George P. 1o1 Word Games. New York, Oxford: Oxford University Press, 1980.
Cohen, Robert. Acting One. Mayfield Publishing Company, 1984.
Ellis, Rod and Tomlinson, Brian. Speaking. Intermediate. Oxford: Oxford University Press, 1987.
Frost, Anth ony and Yarrow, Ralph. Improvisation in Drama. Houndsmills: Macmillan, 199o.
McGaw, Charles. Acting is Believing. New York: Rinehart and Company, 1955.
Grotowsky, Jerzy. Towards a Poor Theatre. New York: Simon and Schuster, 1968.
Hagen, Uta. Respect for Acting. New York: Macmillan. 1973.
Johnson, Liz and Cecily O'Neill. Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama. Leckhampton: Stanly Thornes, 1984.
Maley, Alan and Duff, Alan. Drama Techniques in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press., 1986.
Pease, Allan. Testbeszéd. Budapest: Park Kiadó, 1991.
Spolin, Viola. Improvisation for the Theatre. Evanston: Northwestern University Press, 1983.
Stanislavski, Konstantin. Creating a Role. New York: Routledge, 1961.
Wagner, Betty Jane. Dorothy Heathcote: Drama as A Learning Medium. Leckhampton: Stanléey Thornes.

A tanulói kreativitásért

Az utóbbi évtizedekben igen sok kutató foglalkozott a gyermekkori kreativitás fejlesztésének kérdéseivel. A munkák jelentős része a pszichológia és a didaktika szempontjaiból indult ki, s kiindulásként **Landau, Erika** (1974) szolgált. A multidiszciplináris elemzések körében is gyakori a pszichológiai alapozás, beleértve a kognitív tudomány(ok) vizsgálatait is.[1]

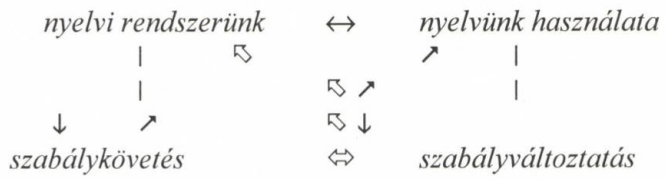
A következő gondolatmenet első változata a téma komplex vizsgálata egyik fejezeteként jött létre.[2] **Péntek János** *Teremtő nyelv* című kötete és **Nagy L. János** *Nyelv–szöveg–játék* tankönyvcsaládja alapozta meg didaktikai szempontjainkat. A fejlesztőprogramok és a teljesítménymérés területén **Balogh László, Csapó Benő** és **Orosz Sándor** munkáira alapoztunk elsősorban.[3]

Az alábbiakban **Chomsky, Noam** szabálykövetést és szabálymódosítást megkülönböztető kreativitás-felfogását, valamint **Lyons, John** és **Károly Sándor**[4] értelmezésében a nyelvi rendszer-nyelvhasználat párhuzamot egyesítjük egyetlen sémában, s ennek következtetéseit elemezzük. Ez után olyan alaptényezőket veszünk szemügyre, amelyek a mindennapok iskolájában hasznosak lehetnek a pedagógusok számára.

1. Kétszer kettő

A kreativitás fejlesztése a nyelvi kreativitás segítségével történik. Nem csupán ezért, de főleg ezért az eddigiekben a legtöbb szó a nyelvi tényezőkről és lehetőségekről esett. Az első szempont tehát az: milyen lehetőségeket kínál a mi nyelvünk mint nyelv, hogyan segíti elő sajátságaival, hogyan alapozza meg vonásaival a kreativitás fejlődését.

A nyelvi rendszer és a nyelvhasználat párhuzamára több helyütt hivatkoztunk az előbbiekben. Ha most is ebből indulunk ki, vonatkoztassuk erre a párhuzamra a szabálykövetés és szabályváltoztatás kreatív párosát. A mátrix a nyelvi rendszer szabálykövetését, a nyelvi rendszer szabályváltoztatását, a nyelvhasználat szabálykövetését és a nyelvhasználat szabályváltoztatását eredményezi így:



A kölcsönös egymásrautaltság viszonyában áll a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat, illetve a szabálykövetés és a szabályváltoztatás, ugyanakkor ez a mátrix többféle összefüggést jelent a tényezőpárok között. A rendszer és a hasz-

nálat viszonyában az ellentét a statikus és a dinamikus pólus között feszül, de emlékezzünk *W. von Humboldt ergon-energeia* párjára is, a mű-működés párosra: a mű sem statikus maradéktalanul, a működés is tartalmaz(hat) statikus(abb) és dinamikus(abb) összetevőket/fázisokat. A szabálykövetés és szabályváltoztatás összekapcsolódása is az egymást feltételezés viszonyában érvényes: attól lehet eltérni, amit valamilyen értelemben követek.[5]

– A ***nyelvi rendszer***ünket tekintsük most a másik három tényezőre vonatkoztatva.

A magyar nyelv rendszere a nyelvhasználat tükrében az egymáshoz kapcsolt morfémák, lexémák és szintagmák sorából építi a fonémasort reprezentáló morfoszintaktikai egységet = a mondatot. Ezt – a természeténél fogva többértelmű – szerkezetet a kommunikáció valamely adott szituációjában aktualizált egyértelműséggel valamelyik kommunikátor alkalmazza partnerének informálására. A partner ezt értelmezi, s erre reagálva építi tovább a kommunikatív kapcsolatot.

Ennek a nagyon leegyszerűsített sémának a főbb összetevőiben a használati sokféleség van jelen. Gondoljunk az egyes nyelvi szintek elemeire: ezek igen színes árnyalatossággal írhatók, illetve mondhatók. Ha pedig önmagukon túl vizsgáljuk őket, szóbeli és írásos összekapcsolásuk lehetőségei különböző értelmezéseket tesznek megalapozottá. Arról nem is szólva, hogy – az egyes elemek vagy elemkapcsolatok ugyanazon helyzetben ugyanazon felek által való megismétlésekor is – éppen ennek az ismétlésnek a révén legalább némi értelmezési különbség keletkezik. *Weöres Sándor*ral szólva:

$$A = A \pm DIFF$$

Minden szakadatlan növésben-fogyásban,
mi sem egyenlő önmagával,
vagy több, vagy kevesebb.
(*A mozdulatlan mozgása* ciklus)[6]

A nyelvi rendszer nyelvészete mellett **Petőfi Sándor János** gondolatmenetében[7] *a nyelvi rendszer elemei használatának nyelvészetét* is felveszi. Ehhez egyéb diszciplínákat is hozzá kell gondolni, hogy az adott nyelv *szövegnyelvészet*éhez jussunk. (A szöveg tanulmányozásának olyan összetevőire lehet következtetnünk, mint a szövegösszetartó erők működése: jelentős részük nyelvészeti eszközökkel nem vagy csak részben közelíthető meg.)

A nyelvi rendszer és a szabálykövetés összefüggésében jelen van a hegeli dialektika *megszüntetve megőrzés*e: miközben a nyelvi rendszer valamelyik elemét kiemelem a rendszerből, más összefüggésbe kerül, így azonossá is lesz önmagával, s különbözővé is önmagától. Az egyes beszélők sajátos egyéni viszonyban vannak, illetve lehetnek (anya)nyelvi rendszerük eszközeivel is, a

rendszeralkotó tényezőkkel is. Ez a saját(os) viszony pragmatikai szempontból – leegyszerűsítve – szemléltethető pl. a *tetszik/közömbös/nem tetszik* hármas minősítéssel. Ami pedig a rendszerképző összefüggéseket/oppozíciókat illeti, pl. Vas megyében a palatális/veláris hangrend és az illeszkedés együtt másként érvényes a *téesznál* típusú illeszkedések esetében és közegében.[8]

A nyelvi rendszer és a szabályváltoztatás összefüggése könnyen értelmezhető történeti távlatokban. A rendszer minden egyes változását mint szabálymódosulást eredeztethetjük. S ami ebből következik: az egyes elemek változása az egész rendszert is érinti, hiszen bizonyos oppozíciók megszűnnek, mások létrejönnek elemek fel- és eltűnése által.

– A ***nyelvhasználat***ot vizsgáljuk a másik három tényező szempontjából.

A nyelv használata számos szabályosságot érvényesít, ezek irányítják a nyelvi viselkedést. A nyelv használata és a nyelv rendszere kapcsolatban van egymással, hiszen a rendszert is a használatból vonatkoztatta el az ember, s a gyakorlati alkalmazás egyre formálódó anyagmennyiségét némi késéssel formálta nyelvi tapasztalatok halmazából absztrakcióval rendszerré.

Magát a nyelvnek a használatát azok a szokások, elsősorban nem nyelvi szabályozások irányítják, amelyek a nyelvi és a nem nyelvi tényezők együtteseire vonatkoznak. Ezek a szokások gyakran íratlanok, és a kultúrában gyökereznek (pl. illemszabályok). A beszélő ezekhez tartja magát, így fogadtatja el magát a környezetével.

A konform, a környezetben érvényes szabályokat betartó, szabálykövető magatartás elsajátítása maga a szocializáció, ebben a folyamatban tanulja meg a beilleszkedő egyed a társadalomban tanácsos viselkedést.

A nyelv használatában a sajátos szabályt kereső, önálló nyelvi ízlést követő magatartás és a beilleszkedés egymást kiegészítő momentumai tipikusak. Jellemző módon a társadalmi rétegzettség két szélső pólusán lehetséges bizonyos szabadság, nyelvi és viselkedési függetlenség; a többi réteget inkább a szabálykövetés jellemzi.

Sajátos megközelítés szükséges a művészi nyelvhasználat esetében. **J. Lotman** elmélete[9] alapján a művészi nyelvhasználat másodlagos kódolást igényel: a nyelvi kódot a sajátos művészi kód másodlagos szabályosságai alakítják át. Ebben az értelemben a szabályosság szabálytalansága, illetve a szabályszegés szabálya érvényesül.

A nyelvhasználat és a szabálykövetés viszonya sajátos változásokban formálódik. A beszélő nem csupán saját szabályaival él, kulturális előzményeinek és környezetének a szabályait is át kell vennie. Időszakonként ez a kötelezettsége terhes lesz a számára, bizonyos radikalizmus uralkodik el rajta. Ilyen pl. a futurizmus egyik jelensége: *Majakovszkij* poémájában (*Óblako v stanah*) a fejezetcímek sora *Le a ti művészetetekkel, Le a ti szerelmetekkel, Le a ti kultúrátokkal ...*[10] Ilyen robbanásszerű változás nem gyakran fordul elő, szokottabb a lassú, átmenetekben zajló változás.

– A ***szabálykövetés***t elemezzük a másik három tényezőre vonatkozóan.

A szabálykövetés és a nyelvi rendszer összefüggése első pillantásra problémátlannak tetszik, ugyanis a nyelvi rendszer éppen azért rendszer, mert szabályok teszik azzá, főként oppozíciók. Ha ezeket a szabályokat nem követi a rendszer, önmagát teszi lehetetlenné; de nem mindegy, egyes szabályok milyen viszonyban vannak másokkal.

A szabálykövetés igényének létrehozója a nyelvi rendszer. (Nem véletlen, hogy a sematikus ábrában az utóbbitól mutat a nyíl az előbbi felé. Később ezekről még külön szólunk.)

A szabálykövetés mint tevékenység lényegesen különbözhet annak függvényében, hogy milyen típusú szabályt követ. Ezen a területen követhető a nyelvi rendszer valamely szabálya éppúgy, mint a nyelvhasználat szabálya. Tekintetbe kellene venni még azt is, hogy a nyelv használata gyakran függ olyan tényezőktől, amelyek nehezen foglalhatók szabályokba: feltételezésektől, szokásoktól, hiedelmektől stb.[11]

A szabálykövetés és a nyelvhasználat kapcsolatában az előbbi tipikusan az átlagos képességűekre jellemző, azokra, akik nem kívánnak kitűnni társaik közül (akár a felnőttek legtöbbje). Ez a közhelyszerű nyelvi viselkedés a típushelyzetekre való tipikus reagálási módokat jelenti. A fentebb említett megkülönböztetés értelmében nem mindegy, hogy az adott helyzetben a nyelvi szabály vagy a nyelvhasználat pragmatikai előírása irányítja a tanulót.

Ami pedig a szabálykövetés és a szabályalkotás kapcsolatát illeti, a szó teljes értelmében vett szabályalkotó tevékenység semmiképpen sem abszolút teremtő, a semmiből létrehozó aktus, hanem valamilyen arányban követ bizonyos szabályokat, más szabályokat módosít, bizonyos új szabályokat pedig létrehoz. Tovább pontosíthatnánk az előbbi gondolatot azzal, hogy a szabályváltoztatás tevékenységében megadnánk a követendő szabály(ok) jellegét, a változtatandó szabály(ok) megváltozó részeinek és változatlanul hagyandó részeinek viszonyát és az egészen új szabály(ok) kapcsolatát a korábbi szabályokkal/részekkel.

– A ***szabályváltoztatás*** vizsgálatában a másik három tényezőre különös arculat jellemző, főként erre figyelünk.

Bocsássunk előre néhány megjegyzést a tanulói (általánosabban az emberi) gondolkodási szokásokról. Arról van itt szó, hogy a mindennapi tevékenységi formákban – leegyszerűsítve – kétféle típus érvényes: az első igazodni szeret valamely előtte már létezett cselekvési módhoz, a második viszont ellenkezőleg, saját megoldásokat szeret(ne) találni problémahelyzetben. (Ez a fajta kétfelé tagolás igen fontos vagy csak árnyalatnyi különbségeket negligál, illetve hagy figyelmen kívül, méghozzá mindkét irányban.) Úgy véljük, a mai iskola – tisztelet a kivételnek – nemigen kedveli a második csoportba tartozó tanulókat. Korábban említettük Kosztolányi leírását, eszerint jó néhány évtizede így van ez.

A felnőttek és a diákok között ezek a tehetségek „kilógnak a sorból". Ennek az érzékeny közegnek rendkívüli fontossága van: a kiművelt emberfők nél-

külözhetetlenek a fejlődő nemzet számára. Ugyanakkor a tehetséges gyermekek fejlődési fázisai, magának a tehetségnek a megjelenési módjai, a képességek változási, érési tendenciái csakis egyedi, egyéni változataikban érvényesek. A képességmérés eredménye éppen ezért meghatározott időpillanatban csalóka lehet. Sőt: ebben a kényes életszakaszban a kamaszkori labilitás is szerepet játsz(hat)ik; megtévesztő lehet, ha egysíkúak a mérések, ha észrevétlenek maradnak bizonyos képesség- vagy tehetségtípusok stb.

A szabályváltoztatás és a nyelvi rendszer közötti összefüggésben a szabályváltoztatás a nonkonform magatartás kifejezője. A szabályok megváltoztatására irányuló törekvés azonban az elvont jellegű nyelvi rendszert viszonylag ritkán kívánja változtatni; ugyanakkor gyakori a rendszer elveinek a művészi nyelv intenciói szerinti, csak aktuálisan érvényes, másodlagos átkódolása.[12]

Aki a szabályváltoztatást a nyelvhasználattal kapcsolja össze, mindennaposnak találja a nyelvhasználatban azokat a – legtöbbször pragmatikai – szabályokat, amelyeket ilyen vagy olyan okból szeretne megváltoztatni.

Ebben a módosító, változtató szándékban több releváns összetevő rejlik. Közülük az egyik az a beállítódás, amire fentebb céloztunk: a meg nem alkuvás lehetséges attitűdje. Minthogy azonban éppen a tizenévesekről szólunk, a kamaszkori ellenkezésnek, az előírásokkal való dacos szembefordulásnak igen nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk. Óvatosnak kell lennünk: az opponáló kamasz nem keres pozitív megoldást, reagálásaiban a tagadás uralkodik.

A nyelv használatában ezek szerint a szabályváltoztatáson alkotást értünk. Ez a szabályalkotás új típusú reagálásokat indít a típushelyzetekben, egyedi elemekkel módosítja a közhelyes megnyilatkozásokat. A kamasz igyekszik a nyelvi viselkedés szokásait saját elképzelései szerint átépíteni, kísérletezik új szokások meggyökereztetésével stb. A kísérletek természetesen nem mindig sikeresek, számos kudarc is bekövetkezik.

A szabályváltoztatás felől tekintve a szabálykövetést, a fentiek szerint is az eredmény a teljesen új szabályoktól a maradéktalanul követett szabályokig terjedő lista. Ez a lista bizonyítja, hogy a változás maga nem más, mint változás a változatlanságban, s hogy a változatlanság is csak a változások tükrében minősíthető.

2. Képesek vagyunk

A következőkben a korábbi sémánk elemzésével foglalkozunk. Ebben a vázlatos szemléltetésben alkalmunk volt bemutatni nonverbális eszközök segítségével néhány összefüggést. (Az előző **a)** alfejezetben jeleztük, de nem fejtettük ki, hogy a nem nyelvi tényezőkkel együtt lényegesen árnyaltabb lenne a kép az egész témáról.) Annyit előrebocsáthatunk, hogy a fentebb tárgyalt négy összetevő a vízszintes tengelyen jól elkülönül két-két párra, s ezek viszonya egészen más – tehát egészen más jellel jelöltük –, mint a függőleges irányú kapcsolatokat.

– *A nyilak irányáról* szólva a horizontális viszonyok jelölésére vízszintes nyílfajtákat alkalmaztunk. Ezek egymással nem azonosak, mivel sem a fogalompárok sem ezek kapcsolatai nem azonosak.

A nyelvi rendszer és a nyelvhasználat viszonyában folytonos nyilat rajzoltunk. Ez a folytonosság azért volt szükséges, hogy érzékeltesse azt a természetes összefüggést, amely a kódot a kód alkalmazásához, az alkalmazást pedig az alkalmazott kódhoz köti. Mindkét irányba mutat a nyíl: a használatot kötik a kód rendszerkorlátai, a rendszert pedig – főként hosszabb távon – a használat alakítja.

A szabálykövetést és a szabályváltoztatást olyan kétirányú nyíl köti össze, amely üres: szándékunk szerint keretet képez. Ez a keret utalni kíván a tevékenységformák összetettségére, azaz a közlő, befogadó személyiség tudati folyamatainak, illetve a kommunikátorok értő és kifejtő technikai apparátusának együttes működtetésére. Ezt a keretet tölti meg egyedi tartalommal az éppen aktuális tevékenység verbális és nonverbális jelenségekkel.

A függőleges nyilak közül az első a nyelvi rendszertől a szabálykövetés felé mutat. Már említettük, hogy a kód szabályai indítanak bennünket a szabályok követésére. A másik függőleges irányban a nyelvhasználattól mutat nyíl a szabályváltoztatásra, ennek jelölési értéke az igény ébredését és a változtató szándékot tartalmazza.

A harmadik nyíltípus ferde: a szabálykövetéstől a nyelvhasználathoz és a szabályváltoztatástól a nyelvi rendszerhez. A testes nyíl az ismert szabály követését jelzi, a kód szabályának és az alkalmazási szabálynak az érvényesítésére utal. A másik nyíl üres kerete a szabályváltoztatástól indul a nyelvi rendszer felé: ennek tartalmát az az új (részben új, elemeiben új stb.) szabály adja, beleértve a valóságos szituációk kísérleteit is, amely visszahat a kód rendszerére. Ilyen típusú hatások természetesek a művészi nyelvhasználat nyelvújító jelenségeiben, teremtő vonásaiban.

3. Kreatív követés, kreatív változtatás

A fentiek szerint a tanári munkában a tanulói kreativitást úgy irányítjuk, hogy tudatosan vesszük és vétetjük figyelembe mind a meglévő szabályok követését, mind azoknak a változtatását. Jól tesszük, ha a szabálykövető tevékenységekben hagyunk némi mozgásteret az egyedi végrehajtási változatok számára; s a diákok által létrehozandó új szabályokban is keltsünk igényt egyrészt a korábbi elemek, másrészt a megteremtett szabályok alkalmazásának a szükségességére. Ha tehát egy szócsoportból az ismert szabályok szerint szófaji osztályokat alakítanak ki a tanulók, akkor tetszőleges legyen ezeknek a szófajoknak a sorrendje; ha viszont azt kérjük tőlük, hogy dolgozzanak ki megszólítási sorrendet az osztálytársaik körében, akkor tegyük világossá: szükség van az osztályterem, az ábécé, a fiúk-lányok, a sportolók-nem sportolók stb. kettős-hármas elrendező szabályára.